

РАБОЧАЯ КНИГА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

„ПРОСВЕЩЕНИЕ"

Вера в авторитеты делает то, что ошибки авторитетов берутся за образцы.

Л. Н. Толстой

У ребенка свое особое умение видеть, думать и чувствовать; нет ничего глупее, чем пытаться подменить у них это умение нашим.

Г. Честертон

Время, затрачиваемое школьными психологами США на различные виды деятельности (ежедневно) [1]

Виды работ	Среднее время (в мин)	Стандартное отклонение	% рабочего времени
1. Психолого-педагогическое измерение	104	84	21
2. Обзор запросов, написание отчета о случае или другие официальные обязанности	90	87	18
3. Обед и личное время	50	53	10
4. Консультации учителей	43	41	9
5. Консультации другого персонала школы	43	47	9
6. Собрание работников школы или конференции	38	53	8
7. Консультация родителей	35	47	7
8. Служебные разъезды	29	42	6
9. Индивидуальное консультирование	24	52	5
10. Участие в совещаниях или тренинге для работников службы	10	47	2
11. Проведение совещания или тренинга	10	36	2
12. Оценка исследования или программы	8	35	2
13. Групповое консультирование	5	20	1

[1] Представлены средние данные за год по всем школьным психологам нескольких штатов США: См.: *Reynolds C. R.* et al. School Psychology: Essentials of Theory and Practice.— NJ, 1981.— P. 67.



РАБОЧАЯ КНИГА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Под редакцией доктора психологических наук
И. В. ДУБРОВИНОЙ

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1991

ББК 88.8
Р13

Авторы: *И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова, Н. И. Гуткина, В. Т. Козлова, Б. С. Круглов, А. М. Прихожан, Т. В. Снегирева, Н. Н. Толстых, Т. И. Юферева*

Рецензенты: кандидат психологических наук, доцент *Л. Н. Бершедова* (Карельский педагогический институт); кандидат психологических наук *Ю. Л. Сыэрд* (НИИ педагогики Эстонской ССР)

Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина,
Р13 М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной.— М.: Просвещение, 1991.— 303 с.: ил.— (Психол. наука — школе).— ISBN 5-09-003074-X.

В пособии, созданном коллективом сотрудников НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, раскрыты основные виды и направления деятельности школьного психолога, специфика его работы с учащимися разного возраста, «трудными» детьми, детьми, оставшимися без попечения родителей.

Книга будет полезной не только психологам, работающим в школе, но и другим практическим психологам, студентам психолого-педагогических специальностей пединститутов, преподавателям психологии.

Р $\frac{4306010000-217}{103(03)-91}$ 258—91 ББК 88.8

ISBN 5-09-003074-X

ЗАДАЧИ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Интенсивное социальное развитие страны невозможно без роста творческого и нравственного потенциала ее граждан, без развития их активности, инициативы и способностей. Формирование этих и других качеств происходит прежде всего в школьные годы. Именно поэтому сейчас на первый план работы школы выходят задачи развития и формирования личности и индивидуальности учащихся, создания условий, обеспечивающих развитие творческих способностей каждого школьника.

В настоящее время при решении этих задач школа испытывает значительные трудности, одной из причин которых является тот факт, что обучение и воспитание весьма слабо опираются на имеющиеся психологические знания о развитии ребенка и формировании его личности. При разработке учебно-воспитательных задач руководящие органы народного образования часто лишь декларируют развитие личности учащихся, но оценку деятельности школы и сейчас производят без учета психологических характеристик школьников, уровня их психического развития.

Традиционно эффективность учебно-воспитательного процесса определяется тем, что знают и умеют школьники. Это, конечно, очень важно, но недостаточно, так как остается невыясненным, в какой мере выученный материал становится достоянием личности школьника, что дало усвоение того или иного учебного материала для дальнейшего развития мышления, способностей, убеждений ученика. Иными словами, остается неясным, насколько эффективен сам учебно-воспитательный процесс.

Учитель не всегда имеет возможность (и в этом нельзя его винить) своевременно выявить причины различного рода трудностей в учебно-воспитательной работе с учащимися разного возраста, преодолеть отклонения в интеллектуальном и личностном развитии школьников, оказать психологическую помощь в решении конфликтных ситуаций. Полагаясь лишь на свой опыт и интуицию, учителя часто оценивают личность ученика без достаточного количества информации о нем, без понимания истинных мотивов его поступков и действий, используя в основном свои впечатления о ребенке. Школа не обеспечена специалистами и средствами

для получения разносторонних достоверных данных о психологических особенностях, об уровне психического развития каждого ученика.

Советскими учеными проведены фундаментальные исследования, позволившие изучить закономерности психического и личностного развития детей и школьников разного возраста. Однако общество на современном этапе своего развития требует от психологической науки большей связи с жизнью, с практикой решения в совместной работе с педагогами задачи воспитания подрастающего поколения. Это предполагает значительное улучшение всей системы изучения и развития школьников, их интересов, способностей, профессиональных склонностей, обеспечение индивидуального подхода к учащимся, создание в школе психологического климата, благоприятного для творческого роста как детей, так и педагогов.

Анализ процесса и результатов внедрения психологических знаний в практику школы показал, что традиционный путь — непосредственное использование психологических рекомендаций в практике работы учителей — часто оказывается неэффективным, так как такое использование требует от учителей достаточно высокого уровня профессиональной психологической подготовки. Именно поэтому на наших глазах в стране рождается новая профессия — *школьный психолог*. В лице школьных психологов народное образование получает специалистов, одной из основных задач которых и является внедрение новейших достижений детской и педагогической психологии в повседневную практику школы.

Именно компетенция практического школьного психолога позволяет своевременно фиксировать качественные изменения в психическом развитии учащихся, знать их возрастные и индивидуальные особенности и помогать на основе этого педагогическому коллективу школы использовать средства и методы учебно-воспитательной работы с максимальной эффективностью. Поэтому психологическая служба школы чрезвычайно существенна в деле улучшения воспитания и обучения детей.

В настоящее время в ряде республик и городов нашей страны уже работают школьные психологи — кто в контексте научных экспериментов, проводимых научно-исследовательскими институтами, кафедрами университетов и пединститутов, кто в порядке личной инициативы, совпадающей с потребностями и заинтересованностью той или иной школы или интерната. Сейчас можно с уверенностью прогнозировать расширение масштабов школьной психологической службы. Однако все школьные психологи остро нуждаются в инструментарии для своей работы, начиная с конкретного методического материала и кончая научными обобщениями принципов, задач, способов, средств деятельности школьной психологической службы. К сожалению, у нас в стране не опубликовано ни одной книги, ни одного пособия, руководства для работы школьного психолога, хотя уже сегодня потребность в такой литературе велика, а в будущем будет еще больше.

Не претендуя на исчерпывающее освещение всех проблем, связанных с организацией и деятельностью школьной психологической службы, мы надеемся, что предлагаемая книга будет полезна практическим психологам.

Авторский коллектив книги принимал непосредственное участие в многолетнем эксперименте по введению школьной психологической службы, проводившемся в Москве АПН СССР под руководством Ю. К. Бабанского. Обобщение опыта работы практических психологов, а также опыта зарубежных исследователей и результатов собственной научно-практической работы легло в основу книги.

Авторами отдельных разделов книги являются:

И. В. Дубровина (введение; часть I (кроме I.4.5); *М. К. Акимова* (III.4; IV.1); *Е. М. Борисова* (IV.2); *Н. И. Гуткина* (II.1); *В. Т. Козлова* (III.4; IV.1); *Б. С. Круглов* (I.4.5); *А. М. Прихожан* (II.2; III.1—3; IV.5); *Т. В. Снегирева* (II.5; III.5); *Н. Н. Толстых* (II.4; III.1—3; IV.5); *Т. И. Юферева* (II.3).

ЧАСТЬ I
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

ГЛАВА 1
ЧТО ТАКОЕ ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА

I.1.1. Нужен ли школе психолог? Нами была проведена специальная работа в школах по нзучеиию вопроса о том, нужен ли там психолог и если иужен, то какую помощь от него ждут учителя, учащиеся и их родители.

Администрация школы и учителя считают, что психолог может им помочь в выявлении прнчнн неуспеваемости и недисциплнннрованности отдельных учащихся, в составлении программы работы с «трудными» классамн, прежде всего с подростковымн, в определении уровня подготовленности к обучению в школе детей при наборе в первые классы. Они хотели бы помощи в выборе средств и методов работы с детьми из неблагополучных семей, в преодолении конфликтов отдельных учащихся с родителями, в налаживанни взаимодействия между школой и семьей, в организацнн продленного дня в средних классах школы, в развнтии ответственности учащихся, их интереса к учебной и иной деятельности и др. Начинающие учителя хотелн бы, чтобы психолог помог нм приобрести профессиональные умения и навыки, сформировать личностные качества, необходнмые для педагога.

Родителей беспокоит плохая успеваемость ребенка, формирование негативных личностных особенностей, состояиие пснхического здоровья, его жизненные перспектнвы. Они ждут помощи от психолога в установлении нарушенного контакта с собственным ребенком, в налаживанни внутрисемейных отношенний между взрослыми членами семьи, в установлении взаимопонимания с учнтелями и пр.

Учащиеся ждут от психолога ответов на вопросы о том, как овладеть определенными учебными умениями и навыкамн, как преодолеть сложности в общении со сверстииками, во взанмоотношениях с учителями и родителями, как развнвать те нлн нные личностные качества, как составить программу самовоспнтания, какую профессию выбрать в будущем и др.

Аиализ многочисленных проблем, выдвигаемых перед психологами учителями, учащимися и родителями, показывает, что при всем их миогообразии они сводятся в основиом к трем моментам: 1) выявлению причин разлнчного рода трудностей в учебно-воспи-

тательной работе с учащимися разного возраста; 2) преодолению и профилактике отклонений в интеллектуальном и личностном развитии школьников; 3) помощи в решении сложных вопросов, конфликтных ситуаций.

I.1.2. Современное состояние школьной психологической службы за рубежом и в нашей стране. Школьная психологическая служба возникла не сегодня, во многих странах она давно и успешно развивается. Наиболее представлена эта служба в США, где она в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных дисциплин современной психологии.

В 1960-х годах в США была создана профессиональная организация школьных психологов, которая стала изучать цели и роль школьной психологической службы, ее этические и юридические основания, проблемы профессионализации школьного психолога, содержание программ обучения школьного психолога и т. д. В 1980-х годах в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов.

Центральными и исторически сложившимися функциями школьной психологической службы являются функции измерения и оценки качеств и способностей, а сферой приложения сил школьного психолога традиционно считается измерение с применением стандартизованных тестов. Описание исследований в этом направлении доминирует в литературе по психологической службе.

Введение в широких масштабах практики тестирования в американских школах, прежде всего тестов на определение коэффициента умственной одаренности *(IQ)*, основанных на концепции о врожденном характере умственных способностей, способствовало, в частности, возникновению и развитию службы «гайденс» (подробнее о службе «гайденс» см. в работе В. В. Веселовой — 9). (Здесь и далее см. список литературы в конце частей.)

Измерение и тестирование в наибольшей степени применяются в практике в настоящее время не только в США, но и в других странах. Так, анализируя педагогические проблемы современной Франции, Б. Л. Вульфсон (11) отмечает, что до недавнего времени в школах Франции тестирование, в отличие от США и Англии, не получало массового распространения. Основой распределения детей по разным направлениям учебы формально являлись результаты экзаменов, текущие оценки успеваемости, а также так называемое школьное досье, в котором концентрировались разнообразные сведения о каждом учащемся. Французская система учебной ориентации имела известные преимущества по сравнению с интеллектуальным тестированием. Но с начала 70-х годов тесты на определение умственной одаренности стали шире применяться и во французской школе. Эта тенденция нашла отражение в специальных циркулярах Министерства образования. И в то время как в США и Англии тестирование учащихся начало обнаруживать в последнее время тенденцию к сокращению, во Франции, напротив, участились призывы к тому, чтобы именно тесты на

определение умственной одаренности лежали в основе учебной и профессиональной ориентации школы. Прогрессивный французский психолог М. Торт (46) приходит к выводу о том, что тесты не являются нейтральными инструментами нейтральной психологии, а выполняют функцию идеологического оружия, используемого правящими классами. Школьные психологи, разделяющие демократические взгляды, в своей деятельности оказывают отстающим учащимся индивидуальную помощь, что объективно работает против селекции, способствует в какой-то мере сокращению разрыва в уровне общей культуры между детьми трудящихся и детьми из более состоятельных семей. Но такая деятельность наталкивается на огромные трудности.

В последнее время многие зарубежные психологи начали пересматривать свои взгляды на измерение способностей и качеств как на то основное, что они могут сделать в целях психологической помощи детям. Отмечается, что тестирование не позволяет определить перспективы развития учащихся, оно дает неверные результаты при обследовании подростков из низших социальных слоев и из культурно отсталых районов. Кроме того, эта методика ставит основной акцент лишь на один вид одаренности — интеллектуальный. А для того чтобы овладеть современной профессией и преуспеть в жизни, требуются и другие способности и качества. Сейчас нельзя ценить человека только со стороны его интеллектуальных способностей, надо оценивать его всесторонне, как становящуюся личность.

Глубокую неудовлетворенность формальными психометрическими тестами выражают английские психологи, например: Б. Саймон, Э. Хейссерман и др. Одним из существенных недостатков тестового материала они, в частности, считают полное игнорирование эмоциональных моментов, которые в реальных жизненных ситуациях являются существенной частью поведения. Э. Стоунс пишет, что, к сожалению, методы распределения учеников по категориям и основанное на таком распределении отношение к ним все еще сохраняется во многих школах и колледжах Великобритании. Использование тестов приводит к разделению людей на тех, у кого высокий показатель *IQ*, и на тех, у кого он низкий. Однако, отмечает он, в последнее время растет число исследований, в которых вместо распределения людей по группам, обозначаемым как слабоумные, тупые или плохо обучаемые и рассматриваемым как состоящие из приблизительно одинаковых по психологическим характеристикам людей, внимание фиксируется на конкретных трудностях обучения конктретных учеников, с тем чтобы выявить природу этих трудностей (38, с. 404).

Американские психологи Бардон и Беннет (43) выделяют уже несколько уровней функционирования психологической службы. На первом производится главным образом тестирование с целью выделения и классификации учащихся для специального обучения, на втором работа направлена как на тех учащихся, которым необходимо специальное обучение, так и на тех, кто имеет умерен-

но выраженные учебные и поведенческие проблемы, третий уровень предполагает прямую психологическую помощь всем нуждающимся в ней учащимся и консультацию персонала школы по вопросам психологии развития.

По мнению Ж. Л. Бардона, собственно психологическая служба осуществляется начиная со второго уровня, когда психолог переходит от подсчета и интерпретации баллов теста к психолого-педагогическому, клиническому обследованию учащихся.

Многие специалисты в настоящее время рассматривают измерение, тестирование лишь как один из компонентов более широкого поля деятельности психологической службы, в частности психологической консультации. А саму консультацию склонны рассматривать как основную профессиональную функцию школьного психолога.

Значительная информация о том, что сделано в области школьной психологической службы в США, и каковы перспективы ее развития содержится в книге К. Р. Рейнолдса, Т. Б. Гуткина и др. (44). Авторы отмечают, что основная цель школьной психологической службы — способствовать психическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает: а) психологическое и психолого-педагогическое измерение и оценку «школьного функционирования» детей и юношества, б) возможности активного вмешательства психолога, направленного на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное (познавательное), аффективное (эмоциональное) и социальное развитие детей, в) помощь педагогическому персоналу и родителям прежде всего в плане заботы о ребенке — специальные программы обучения персонала школы и родителей и пр., г) консультирование и совместную работу с персоналом школы и(или) родителями по разрешению личных проблем учащихся, связанных со школой, консультирование педагогов по разрешению их профессиональных проблем.

Определенный опыт организации и деятельности школьной психологической службы накоплен и в странах Восточной Европы — в Чехословакии, Венгрии, Югославии, Польше, Болгарии.

Психологическая служба школы в большинстве этих стран функционирует в форме районных или областных психолого-педагогических Центров или Консультаций и является неотъемлемой частью системы народного образования. Так, в ЧСФР в 1980 г. разработано Положение о консультациях по вопросам воспитания, которое вошло в Закон о школе. В Венгрии издана инструкция для консультации по вопросам воспитания, утвержденная руководящими органами народного образования.

Основным содержанием психологической службы является: помощь в обеспечении развития здоровой личности, коррекция разного рода затруднений в развитии личности, проблемы профессиональной ориентации. Основная функция психолога-консультанта, например, в ЧСФР, заключается в психодиагностической деятельности. Ее результатом является диагностическое заключение,

из которого вытекают последующие рекомендации. Психолог может рекомендовать и организационные меры — зачисление ребенка в специальную или вспомогательную школу, в специальные классы в рамках начальной школы, специальный детский сад и т. д. Он может предложить наиболее подходящий тип обучения, оптимальную область для выбора профессии. Психолог может рекомендовать применение подходящих методов воспитания и обучения в семье и школе, различные формы психотерапии, врачебное обследование (например, психоневрологическое, логопедическое и пр.).

Большое место занимает определение у всех детей за год до их поступления в школу готовности к обучению в школе, так называемой *школьной зрелости* (в ЧСФР дети начинают учиться в 6 лет). В зависимости от уровня развития ребенка даются соответствующие рекомендации: начать посещение школы до достижения 6-летнего возраста, поступать в I класс в обычные сроки, начать учение в выравнивающем I классе, отложить поступление ребенка в школу на один год, направить в особую школу (например, для плохо говорящих и пр.). Родителям и воспитателям детских садов даются рекомендации по развитию тех учащихся, у которых обнаружена недостаточная готовность к обучению в школе. Через год, перед самым поступлением в школу, этих детей обследуют еще раз. Чехословацкие психологи считают, что приблизительно 16% детей, которые по закону должны были бы начать посещение школы, в психическом отношении оказываются еще не полностью к нему готовыми. Поэтому своевременная оценка психологической готовности детей к обучению в школе является одним из основных видов деятельности по предупреждению трудностей в обучении.

В Консультациях или Центрах диагностируют различного типа трудности, связанные с учебой в школе. Среди детей, испытывающих трудности в обучении, оказываются и дети с первичными отклонениями в развитии на основе легких форм задержки умственного развития. Оптимальное развитие этих детей во многом зависит от результатов психологического обследования, содержащего соответствующие рекомендации. Психологи работают и с теми учащимися, у которых имеются личностные проблемы, трудности в поведении. Работники Центров считают, что таких «проблемных» учащихся в основных школах около 30%.

Следует подчеркнуть, что психологические консультационные центры в основном занимаются решением конкретных проблем, с которыми к ним обращаются родители или учителя. Это особенно наглядно представлено в инструкции для венгерских психологов, которая вменяет им в обязанности заниматься проблемами, которые не могут быть исправлены обычными педагогическими средствами (например, агрессивное поведение, продолжительное беспокойство, невнимательность, наблюдаемая долгое время, и т. д.); проявлениями в поведении ребенка чрезмерной чувствительности, робости, замкнутости, боязни школы, ответов на уроке

и пр.; систематическими кражами, ложью ребенка дома или в школе; побегами ребенка из дома или из школы; внезапными изменениями в поведении ребенка (например, хороший ученик начинает плохо учиться); низкими результатами учения, которые значительно хуже тех, каких ученик мог бы добиться при своих способностях; затруднениями по усвоению одного из учебных предметов; отсутствием интереса к учебе в школе; нарушениями речи нервного характера (например, заикание, скороговорка); жалобами ребенка или родителей на систематические головные боли, бессонницу, беспричинную утомляемость и пр.

Таким образом, можно сказать, что психологическая служба системы народного образования в социалистических странах находится на весьма высоком уровне развития и имеет большое значение в деле воспитания и обучения детей, подростков и юношей.

Научное обоснование и организация школьной психологической службы в каждой стране реализуются по-своему. Психологическая служба, с одной стороны, определяется принятыми в стране психологическими концепциями, а с другой стороны,— потребностями народного образования, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от культурных, политических, экономических и других особенностей той или иной страны.

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX—XX вв. и связаны с так называемой *педологией*, которую И. А. Арямов (3) определяет как науку о развивающемся, растущем человеке, охватывающую все его социально-биологические особенности, и в которой М. Я. Басов видел «научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека» (5, с. 18).

Огульная и резкая критика педологии в постановлении ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936 г.) повлекла за собой отрицание всего положительного, что было сделано советскими учеными, так или иначе связанными с педологией. Ряд исследований П. П. Блонского, работы Л. С. Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современного научного знания о психическом развитии ребенка. Тенденциозное толкование постановления о педологии, недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся «педологическими» (многие из них по своим принципиальным установкам таковыми не были), причинили значительный ущерб развитию детской психологии, на многие годы затормозили развитие таких ее разделов, как психодиагностика, практическая психология, закономерности возрастного развития и др.

И только с конца 1960-х годов у нас возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы.

Впервые в нашей стране школьная психологическая служба начала создаваться в Эстонии (руководители — Х. Й. Лийметс

и Ю. Л. Сыэрд). Подобная работа ведется и в других регионах страны, однако она не получила еще своего организационного оформления, противоречива в определении задач, целей, методов и форм своей деятельности (см. 27, 29, 30, 31).

Определенным этапом развития школьной психологической службы стал проведенный в Москве (1982—1987 гг.) эксперимент по введению в школу должности психолога. Целью эксперимента являлись разработка теоретических и организационных вопросов, связанных с работой психолога в школе, создание модели школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования. В эксперименте участвовали сотрудники лаборатории психологической службы школы НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР и группа практических психологов, работающих непосредственно в школах или в кабинетах психологической службы при районных отделах народного образования.

Научный анализ проблем и способов организации школьной психологической службы за рубежом и в нашей стране, обобщение результатов работы школьных психологов позволили сформулировать цели и задачи школьной психологической службы, решить ряд вопросов, связанных с ее научно-методическим обеспечением, определить содержание и формы работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности, разработать систему психологической службы в народном образовании. На основе результатов эксперимента разработано Положение о психологической службе в системе народного образования.

I.1.3. Предмет и задачи школьной психологической службы. Существует много разных определений предмета школьной психологической службы, но единого, общепризнанного нет. Это свидетельствует о сложности самого явления школьной психологической службы, которая, несмотря на свою историю, представляет собой молодую и интенсивно развивающуюся за последнее время отрасль психологической науки. Причины неоднозначности определения предмета школьной психологической службы состоят в том, что происходит смешение явлений совершенно разного порядка: а) научной психологической проблематики, так или иначе выходящей на проблемы школы, б) деятельности самого практического психолога, в) организации и структуры школьной психологической службы.

Мы понимаем школьную психологическую службу как интегральное образование и рассматриваем ее в трех аспектах:

как одно из направлений педагогической и возрастной психологии, а именно ее теоретико-прикладное направление, изучающее закономерности психического развития и формирования личности школьника с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы (научный аспект);

как психологическое обеспечение всего процесса обучения и

воспитания, включая составление учебных программ, создание учебников, разработку психологических оснований дидактических и методических материалов (прикладной аспект);

как непосредственную работу психологов с детьми и взрослыми в школе (практнческий аспект).

Только единство этих трех аспектов и составляет предмет школьной психологической службы. Каждый из них имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей определенной профессиональной подготовки.

Научный аспект предполагает разработку методологических проблем школьной психологической службы. Основная задача состоит здесь в проведении научных исследований, теоретическом обосновании и разработке психодиагностических, психокоррекционных, развивающих методов и программ школьной психологической службы. Отличие этих исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности, но и определяют психологические условия становления этих механизмов и закономерностей в контексте целостного формирования личности конкретного ребенка. Научный сотрудник, выполняющий эти исследования, должен ориентироваться на практического психолога как основного своего заказчика.

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний работниками народного образования. Главными действующими лицами этого направления являются педагоги, методисты, дидакты, которые или самостоятельно, или в сотрудничестве с психологами используют и ассимилируют новейшие психологические данные при составлении учебных программ и планов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении программ обучения и воспитания.

Практический аспект службы обеспечивают школьные психологи, задача которых — работа с детьми, коллективом класса, учнтелями, роднтелями для решения конкретных проблем. В задачу школьных психологов не входит создание новых методов, исследование психических закономерностей и пр. Этими даиными их должна снабжать наука. Но они обязаны профессионально использовать все то, чем располагает наука на сегодняшиий день.

Следует подчеркнуть, что развнтие прикладного и практического аспектов психологической службы целиком и полностью зависит от развития научного аспекта. Этот научный аспект формирует теоретическую концепцию, которая и определяет содержаиие, функции и модель школьной психологической службы.

Основой такой концепции могут быть разрабатываемые в советской психологии фундаментальные положения о том, что личность — это целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запоро-

жец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в общении со взрослыми и происходят прежде всего в той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей. Эта концепция предполагает, что при определенных условиях все здоровые дети обладают способностью к развитию. И учитель не имеет права объяснять неудачи своих учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его организации. Можно напомнить мысль К. Маркса: «Какова жизнедеятельность индивидов, таковы и они сами» (*Маркс К., Энгельс Ф.*— Соч.— Т. 3.— С. 19). Школьное образование имеет смысл только тогда, когда развивает способности каждого ребенка в различных областях знаний и деятельности.

Настоящая книга освещает главным образом третий, практический аспект школьной психологической службы и поэтому адресована прежде всего школьным психологам. Но еще раз подчеркнем, что суть предмета этой службы — в единстве всех трех аспектов, и выделение их является условным.

На современном этапе существуют два направления деятельности школьной психологической службы — актуальное и перспективное.

Актуальное направление ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в обучении и воспитании школьников, нарушениями в их поведении, общении, формировании личности.

Перспективное направление нацелено на развитие индивидуальности каждого ребенка, на формирование его психологической готовности к созидательной жизни в обществе. Психолог вносит в деятельность педагогического коллектива основную психологическую идею — возможность гармонического развития личности каждого школьника — и содействует ее реализации в практической работе. При этом его основная задача — создание психологических условий для развития способностей всех и каждого. Конечно, уровень развития способностей у детей будет различным, различными будут и задачи, которые решает психолог по отношению к каждому ребенку.

Эти два направления неразрывно связаны между собою: психолог, решая перспективные задачи, оказывает конкретную помощь нуждающимся в ней ученикам, их родителям, учителям.

И все-таки главная цель школьной психологической службы связана с перспективным направлением ее деятельности. Причем эта цель реализуется только тогда, когда практическими психологами достигается стыковка начальной и конечной целей деятельности по отношению к ребенку.

Начальная цель взаимодействия психолога с ребенком — это определение (и в случае необходимости формирование) его *готовности к школе* (ее интеллектуальных, мотивационных, поведенческих характеристик), выявление индивидуальных особенно-

стей на любом уровне их развития как основы поиска оптимальных для данного ребенка способов обучения и воспитания.

Конечная цель взаимодействия психолога со школьником — формирование его психологической *готовности к жизненному самоопределению*, включающему личностное, социальное и профессиональное самоопределение.

Наши последние исследования (см.: Формирование личности старшеклассника.— М., 1989) показали, что в старшем школьном возрасте формируется не самоопределение (как принято считать), а психологическая готовность к нему, включающая в себя: а) сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания школьников, б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность, внутреннее богатство личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, временные перспективы и ценностные ориентации, в) становление индивидуальности как результата развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником.

О самоопределении же как таковом пока нельзя говорить потому, что мы имеем дело только с намерениями, желаниями, планами на будущее, не реализованными еще в действительности, в самостоятельной взрослой жизни. Позволим себе провести условную параллель между выпускниками школы и детьми, поступающими в первый класс. В последнем случае мы говорим о психологической готовности детей к школе. Эта психологическая готовность формируется постепенно с момента рождения ребенка — в общении со взрослыми и сверстниками, в игре, в посильном труде и дошкольном обучении. Про поступающего в школу первоклассника мы не говорим, что он уже «готовый» ученик, мы говорим о его психологической готовности или неготовности к новой жизни в школе (конечно, готовность должна быть не только психологическая, но нас интересует именно этот аспект). Затем ребенок поступает в школу, чтобы там в течение 10 лет готовиться ко вступлению во взрослую жизнь (получить достаточные знания, научиться думать, работать, дружить, сформироваться как личность и др.) в общении со взрослыми и сверстниками, в учении, труде, общественной жизни и пр.

Особо следует подчеркнуть, что психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место не предполагает завершенных в своем формировании психологических структур и качеств, она предполагает лишь определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность (психологическую готовность) непрерывного процесса роста его личности — сейчас и в будущем. Именно за обеспечение этой возможности ответственна школьная психологическая служба.

Таким образом, научный аспект школьной психологической службы задает главную цель ее деятельности, которую мы сфор-

мулировали как *максимальное содействие психическому, личностному и индивидуальному развитию школьников*, обеспечивающее им к моменту окончания школы психологическую готовность к самоопределению в самостоятельной взрослой жизни.

1.1.4. Место школьной психологической службы в системе народного образования. Наиболее распространенными являются две модели (или два типа организации) школьной психологической службы, принципиальное отличие которых заключается в том, где работает школьный психолог — в школе или вне школы (в консультации, психологическом кабинете при районных или городских отделах народного образования и пр.).

Каждая из этих моделей имеет свои особенности.

Первая модель предполагает работу группы психологов при районном (городском) отделе народного образования. Такая форма организации школьной психологической службы наиболее распространена и в ряде стран Восточной Европы (Венгрии, Чехословакии).

Опыт работы наших практических психологов при роно также позволяет говорить об этой форме психологической службы как о весьма полезной. Психологи организуют циклы лекций для учителей и родителей района с целью повышения их психологических знаний, проводят для них консультации по вопросам обучения и воспитания детей, диагностируют психическое развитие отдельных учащихся и дают на основании этого рекомендации учителю или родителям по дальнейшей работе с ними, организуют постоянно действующие семинары по проблемам возрастной, педагогической, социальной психологии, психологии личности и межличностных отношений и пр.

Однако эта модель адекватна решению лишь актуальных, конкретных задач, стоящих перед школьной психологической службой. Эта модель является узкой, ограниченной и не отвечает в полной мере современному уровню психологической практики.

Почему это происходит? Во-первых, здесь налицо оторванность психологической службы от учебно-воспитательного процесса, от реальной жизни учащихся в школе. Это приводит к тому, что основная работа происходит по запросам учителей и родителей, которые, не являясь, естественно, психологами, обращаются преимущественно по поводу тех учащихся, у которых ярко выражены отклонения в поведении, развитии. Основная же масса учеников остается вне поля зрения психолога.

Здесь уместно привести рассуждения А. С. Макаренко: «У меня было 500 личностей... В первый год я как начинающий педагог совершил обычную ошибку. Я обращал внимание на личность, выпадающую из коллектива, ...моим особым вниманием пользовался тот, кто украл, тот, кто хулиганил, кто идет против коллектива, кто хочет убежать, то есть то, что выбрасывалось из коллектива, выпадающее. Естественно, что я на этих людей направлял свое особое внимание... В последние годы я изменил

такой тон. Я увидел, что наиболее опасным элементом в моей работе является не тот, который обращает на себя особое внимание, а тот, кто от меня прячется... Я пришел к глубокому убеждению, что именно тот, кто от меня прячется и старается не попадаться на глаза, тот является самым опасным объектом, на того я должен обратить особое внимание. ...Я понял, что цель моей воспитательной работы не заключалась в том, чтобы привести в порядок двух-трех воров и хулиганов, а положительная цель моей работы в том, чтобы воспитать определенный тип гражданина, выпустить боевой, активный, жизненный характер, и эта цель может быть достигнута только в том случае, если я воспитаю каждого, а не только приведу в порядок отдельную личность» (25, с. 173—175).

Во-вторых, эта модель провоцирует ожидания немедленных позитивных сдвигов в решении конкретной проблемы, с которой пришли к психологу. Школьная психологическая служба выступает тогда как подобие «оперативного вмешательства», «скорой помощи», после которых школа (или семья, или класс) смогли бы обходиться и без психолога.

Между тем школьная психологическая служба должна стать органической частью системы народного образования, и практического психолога не следует превращать в «стол заказов», который только выполняет диагностические и другие задания. Он имеет свое постоянное поле деятельности и может по собственной инициативе выбирать проблемы, для решения которых требуется диагностическое или иное вмешательство.

Вторая модель школьной психологической службы предполагает работу практического психолога непосредственно в школе. Это позволяет психологу более основательно вникнуть в воспитательную ситуацию школы, узнать как учителей, так и учащихся, их взаимоотношения, вступить в контакт с родителями. Он имеет возможность сочетать изучение личности и поведения ребенка в реальных жизненных условиях с углубленным анализом его индивидуальных особенностей. Анализируя «систему всех влияний» (А. С. Макаренко) на ребенка, психолог получает оценку результативности своей деятельности (как претворяются в жизнь его советы и рекомендации, основывающиеся на применении диагностики, какие изменения произошли в школьной жизни в результате его консультативной или профилактической деятельности и пр.).

Эта модель в большей степени отвечает решению перспективной задачи школьной психологической службы — максимальному содействию развитию каждого учащегося — и предусматривает более активные формы деятельности практического психолога: психопрофилактику, специальную работу по развитию способностей, интересов, формированию определенных личностных качеств, психокоррекцию, психологический тренинг и пр.

Однако для развития школьной психологической службы целесообразно сочетание обеих этих моделей, т. е. взаимодействие пси-

2 Заказ № 1272

холога школы с психологами из районных (городских) психологических кабинетов или консультаций. Тогда психологи при роно могут основной акцент своей работы делать на просвещении и тем самым способствовать развитию психологической культуры прежде всего руководящих работников народного образования, затем — учителей и широкой общественности. Психолог же в школе может больше непосредственно заниматься с детьми.

I.1.5. Какие задачи может решать практический психолог, работая в школе? Таких задач очень много. Очередность и глубина их решения зависят от конкретной ситуации в каждой школе, уровня профессиональной подготовки психолога. В целом, психолог призван:

выявлять психологическую готовность детей к школьному обучению, совместно с учителем намечать программу индивидуальной работы с ними с целью лучшей адаптации младших школьников к школе;

разрабатывать и осуществлять совместно с учителями или родителями развивающие программы с учетом индивидуальных особенностей школьников и задач их развития на каждом возрастном этапе;

держать под особым контролем переходные, переломные моменты в жизни школьников;

осуществлять диагностико-коррекционную работу с неуспевающими и недисциплинированными школьниками;

диагностировать интеллектуальные, личностные и эмоционально-волевые особенности учащихся, препятствующие нормальному протеканию процесса обучения и воспитания, и осуществлять их коррекцию;

выявлять и устранять психологические причины нарушений межличностных отношений учащихся с учителем, со сверстниками, с родителями и другими людьми;

консультировать администрацию школы, учителей, родителей по психологическим проблемам обучения и воспитания детей, развития их внимания, памяти, мышления, характера и пр.;

проводить индивидуальные и групповые консультирования учащихся по вопросам обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения, самовоспитания, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;

вести профориентационную работу, которая не может быть приурочена только к выпускным классам. В рамках школьной психологической службы профориентация выступает как итог длительной постоянной работы с учащимися по выявлению и развитию их способностей, интересов, формирования адекватной самооценки, ценностных ориентаций, жизненных перспектив и пр. Вся эта работа должна подводить учащихся к самопрофориентации, т. е. к их осознанному, самостоятельному и желанному выбору будущей профессии или сферы профессиональной деятельности.

Из такого объемного, но все-таки еще неполного перечня задач

ясно, что только постоянные профессиональные наблюдения за детьми и взрослыми, глубокое знание школьной ситуации, в которой находится ребенок (или группа детей, класс, параллель и пр.), возможность длительного контакта и проведения неоднократных, в случае надобности, обследований одного и того же ребенка, изучение результатов собственных рекомендаций делают работу практического психолога эффективной.

Каждая школа, каждое детское учреждение имеют свои особенности, которые так или иначе оказывают влияние на развитие ребенка. Специфика задач и форм работы школьного психолога зависит от типа детского учреждения: средняя общеобразовательная школа, специальная средняя общеобразовательная школа (математическая, языковая, спортивная и пр.), школа-интернат, интернат и пр.

Так, выявлена специфика работы практического психолога в учреждениях интернатного типа для детей, лишенных попечения родителей (домах ребенка, детских домах, школах-интернатах). Психическое развитие этих детей характеризуется замедленным темпом и имеет ряд качественных негативных особенностей: у них ниже уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера и воображение, значительно позднее и хуже формируются умение управлять своим поведением, навыки самоконтроля и т. п. Эти особенности отмечаются на всех ступенях детства, от младенчества до подросткового возраста и дальше. Они по-разному и в разной степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе развития ребенка. Но все они чреваты серьезными последствиями для формирования личности.

Для всех детей, воспитывающихся в домах ребенка, детских домах и интернатах, характерным являются нарушения в их общении со взрослыми. С одной стороны, у этих детей гипертрофирована потребность во внимании и доброжелательности взрослых, имеется острая нужда в человеческом тепле, ласке и положительных эмоциональных контактах. С другой стороны — полная неудовлетворенность (фрустрация) этой потребности: малое количество обращений взрослых к детям (в 4—10 раз реже, чем к детям, воспитывающимся в семье), недостаток личностных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания, в основном направленного на регламентацию поведения детей и пр.

Эти особенности общения детей со взрослыми лишают их, во-первых, важного для эмоционального благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, лежащих в основе формирования полноценной личности; а во-вторых, переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к другим людям.

Дефекты в интеллектуальном и эмоционально-волевом развитии, отсутствие адекватных форм общения со взрослыми приводят к тому, что в большинстве жизненных ситуаций воспитанники детских учреждений интернатного типа оказываются значительно менее продуктивными. Последствия этих нарушений сказываются

и во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам подобных учреждений трудно адаптироваться.

Существующие программа и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагополучных обстоятельств их жизни и ее последствий: ограниченности конкретно-чувственного опыта, специфики контактов со взрослыми и сверстниками, неполноценного протекания основных видов деятельности (общение, игра, учебная деятельность). Даже изменение учебных программ, существенное улучшение материального обеспечения и другие мероприятия организационного характера сами по себе не решают данной проблемы.

Воспитанники детских учреждений интернатного типа с самого раннего возраста нуждаются в специально организованной психологической помощи, обеспечиваемой в учреждении интернатного типа профессиональным психологом, который разрабатывает и осуществляет такие развивающие психопрофилактические и психокоррекционные программы, которые компенсировали бы неблагополучный опыт и обстоятельства жизни этих детей и способствовали бы формированию их личности.

В учреждениях интернатного типа все виды деятельности школьного психолога имеют свою специфику. Содержание и методы этой деятельности подробно раскрыты в V части книги.

Укажем еще на один круг задач, который решают школьные психологи — они ведут курс «Этика и психология семейной жизни». Очевидно, что специфике этого предмета в большей степени отвечает профессиональный психолог, чем учитель-предметник. Почему?

Освобожденный от многих вековых традиций, брак стал более сложным социальным институтом. Уменьшилось влияние социально-экономических факторов на устойчивость семьи (уровень жизни, материальная зависимость жены от мужа), на первый план выдвинулись этико-психологические моменты, прежде всего такие, как умение супругов строить повседневные взаимоотношения, психологическая подготовленность к браку, культура чувств. Психологическая гармония становится все более важным условием благополучного существования семьи. В создании семьи участвуют двое: он и она. Счастье будущей семьи во многом зависит от того, что они представляют собою как личности. Именно психолог может дать учащимся наиболее полное представление о личности в целом, раскрыть сущность основных понятий, характеризующих ее, пробудить стремление к самопознанию и самовоспитанию, в том числе и в семье.

Многие трудности молодых семей во многом обусловлены характером родительской семьи, как правило, одно-двухдетной, в которой дети поглощают все внимание родителей. Есть и другая крайность, приводящая к тем же результатам: заброшенность, отчуждение ребенка в семье, отсутствие внимания к нему. В итоге у многих детей не формируются умения внимательно относиться к потребностям других людей, заботиться о близких взрослых, раз-

вивается эгоистическая мотивация. Такая внутренняя позиция может сохраняться и тогда, когда он создает свою семью, где требования, адресованные ранее отцу и матери, могут предъявляться теперь супругу. Не сформированные в детстве представления о собственных обязанностях по отношению к другим членам семьи мешают строить взаимоотношения молодых супругов. Поэтому воспитательную работу необходимо строить на основе хорошего знания направленности личности каждого ученика и условий его жизни в семье.

В школе и семье подчас забывают о главном — о воспитании у детей, юношей и девушек любви к окружающим людям вообще и к представителям противоположного пола в частности. Радоваться самому существованию другого человека — вот выражение любви в ее исходном и самом чистом виде (С. Л. Рубинштейн). Умение радоваться тому, что приносишь радость другому человеку, и составляет основу чувства любви. К сожалению, психология любви пока совсем не разработанная проблема в психологии личности.

Психолог, хорошо зная учащихся, может помочь им в самом процессе преподавания курса «Этика и психология семейной жизни» разобраться в их подчас противоречивых чувствах, способствовать воспитанию культуры и тонкости эмоциональных переживаний. Кроме того, психолог содействует созданию общего положительного и гласного отношения в школе к сложным проблемам взаимоотношений полов, пониманию того, что у девочек и мальчиков, девушек и юношей не только могут, но и должны возникать определенные отношения друг к другу, чувства симпатии, антипатии, дружбы, влюбленности.

ГЛАВА 2
СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

I.2.1. С чего начинать работу? Что можно посоветовать психологу, только пришедшему в школу? Прежде всего, не спешить, осмотреться.

Первый период работы практического психолога можно условно назвать периодом адаптации: психолог должен адаптироваться к школе, а школа — к психологу. Ведь они очень плохо знают друг друга. Здесь будут уместны беседы с администрацией школы, учащимися, их родителями, посещение уроков, внеклассных мероприятий, пионерских сборов, комсомольских собраний, заседаний педсоветов, родительских собраний, изучение документации и пр. Одновременно в беседах, на собраниях необходимо знакомить учителей, учащихся и их родителей с задачами и методами работы школьного психолога (в самой общей форме).

Психолог в школе — явление для нас новое, и многие учителя могут признать психолога не сразу. Нужны терпение, благожелательное спокойствие, тактичное отношение ко всем. Каждый чело-

век имеет право на сомнение, а учитель, классный руководитель, директор школы — тем более. Почему они сразу должны поверить в психолога? Все зависит от него самого и, главное, от его профессиональной подготовки и умения профессионально работать.

Поэтому начинать, на наш взгляд, следует с того, что психолог лучше всего знает и умеет. Например, если у него большой опыт в работе с младшими школьниками, то, значит, с них и надо начинать, если раньше приходилось иметь дело с развитием интеллектуальной сферы детей, то следует попробовать себя в работе с отстающими или способными детьми и т. п.

Но во всех случаях не надо торопиться, стремиться во что бы то ни стало как можно скорее показать, на что способен. Психолог пришел в школу надолго, навсегда, и сразу следует сформировать у педагогического коллектива установку на то, что психолог — не волшебник, не все сразу может решить. А такие психологические процессы, как коррекция, развитие, вообще длительны по времени. Да и выяснение причин той или иной психологической проблемы требует каждый раз разного времени — от нескольких минут до нескольких месяцев.

По опыту работы школьных психологов, такой адаптационный период может занимать от трех месяцев до года.

I.2.2. Итак, зачем же приходит в школу практический психолог? Взрослые люди, работающие в школе, все вместе решают одну общую задачу — обеспечивают обучение и воспитание подрастающего поколения. При этом каждый из них занимает свое определенное место в учебно-воспитательном процессе, имеет свои конкретные задачи, цели и методы. Например, конкретные задачи и методы работы учителя истории отличаются от задач и методов работы учителя биологии, математики, физической культуры, труда и пр. В свою очередь задачи и методы деятельности всех учителей-предметников принципиально меняются, когда они выступают в роли классных руководителей.

Итак, у каждого педагога школы есть свои функциональные обязанности, основанные на профессиональной специализации. А как же практический психолог? Может быть, правы в школе те, кто воспринимает его или как «скорую помощь» для учителя, или как «няньку» для учеников, т. е. как человека полезного, даже в чем-то интересного, но без определенных, четко обозначенных обязанностей — его хорошо иметь, но можно без него и обойтись? Конечно, это совершенно не соответствует смыслу его деятельности.

Практический психолог приходит в школу тоже как специалист — специалист в области детской, педагогической и социальной психологии. В своей работе он опирается на профессиональные знания о возрастных закономерностях и индивидуальном своеобразии психического развития, об истоках психической деятельности и мотивах поведения человека, о психологических условиях становления личности в онтогенезе. Психолог — равноправный член

школьного коллектива и отвечает за ту сторону педагогического процесса, которую, кроме него, никто профессионально обеспечить не может, а именно — контролирует психическое развитие учащихся и максимально способствует этому развитию.

Эффективность работы школьного психолога определяется прежде всего тем, насколько он может обеспечить основные психологические условия, способствующие развитию учащихся. В качестве основных условий можно назвать следующие.

1. Максимальная реализация в работе педагогического коллектива с учащимися **возрастных возможностей и резервов развития** (сензитивность того или иного возрастного периода, «зоны ближайшего развития» и пр.). Практический психолог должен способствовать тому, чтобы не просто учитывались возрастные особенности (к этим словам в школе уже привыкли), но эти особенности (или новообразования) активно формировались и служили основой дальнейшего развития возможностей школьников.

Так, в младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание ребенка. Основным видом его деятельности становится учебная деятельность, которая играет важную роль в формировании и развитии всех психических свойств и качеств. Именно этот возраст сензитивен для развития таких психологических новообразований, как произвольность психических процессов, внутренний план действия, рефлексия способов своего поведения, потребность в активной умственной деятельности или склонность к познавательной деятельности, овладение учебными умениями и навыками. Иными словами, к концу младшего школьного возраста ребенок должен *уметь* учиться, *хотеть* учиться и *верить* в свои возможности.

Оптимальной основой для успешного учения является гармоническое соответствие учебных и интеллектуальных навыков и умений с такими параметрами личности, как самооценка и познавательная или учебная мотивация. Это соответствие закладывается именно в младшем школьном возрасте. Практически все проблемы (в том числе неуспеваемость, учебные перегрузки и пр.), возникающие на последующих ступенях обучения, определяются тем, что ребенок либо не умеет учиться, либо учение ему неинтересно, не видна его перспектива.

Подростковый возраст сензитивен, например, для таких психологических новообразований, как сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы, желания и характер других людей и ориентироваться на них при организации своего поведения (16, с. 126). Но эти новообразования не возникают сами по себе, они являются результатом опыта ребенка, полученного им на предшествующих возрастных ступенях: относились ли окружающие люди с пониманием к его переживаниям, видел ли он воочию сопереживания людей друг другу, был ли он в ситуациях, когда от него требовалась помощь, поддержка и пр.

Психическое развитие на этом возрастном этапе имеет свои особенности и сложности, во многом обусловленные половым со-

зреванием подростка. Быстрый физический рост и половое созревание производят заметные изменения во внешности и внутреннем мире, порождают острый интерес к самому себе и интерес к другому полу. У подростков возникают новые ощущения, чувства, переживания. Во всем этом им нелегко разобраться самостоятельно. Мальчики и девочки начинают постепенно осознавать себя мужчинами или женщинами, у них формируется потребность понять себя с этой точки зрения. Но чтобы себя понять в этом плане, необходимо вычленить какие-то свойства и качества личности, присущие только мужчине или только женщине, сравнить эти особенности со своими, оценить их. Иными словами, этот возраст сензитивен для возникновения идеалов взрослого мужчины, взрослой женщины (или мужественности — женственности). Эти идеалы становятся регулятором полового поведения юноши и девушки и определяют характер отношений (нравственный или безнравственный) с представителями противоположного пола.

Старший школьный возраст сензитивен для формирования психологической готовности к личностному, профессиональному и жизненному самоопределению, внутренне связан с построением жизненных планов, с определением дальнейшего пути.

2. Развитие в учебно-воспитательном процессе **индивидуальных особенностей** учащихся внутри каждого возрастного периода — интересов, склонностей, способностей, самосознания (самооценки, полового самосознания и пр.), направленности, ценностных ориентаций, жизненных планов и др.

Проблема индивидуальных различий очень сложна. Трудно назвать хоть одно какое-то свойство, черту, качество человека, которое не входило бы в круг этой проблемы. Известно, что дети в одном и том же классе очень отличаются друг от друга. Однако центральным моментом в индивидуальных особенностях человека являются его с п о с о б н о с т и.

Существует огромное многообразие видов деятельности, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне. Формирование способностей имеет свои особенности на каждом возрастном этапе и тесно связано с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов или неудач в той или иной деятельности. Психическое развитие ребенка невозможно без развития его способностей. Но становление этих способностей требует терпения со стороны взрослых, внимания и бережного отношения к малейшим успехам ребенка, а этого взрослым часто не хватает! И они успокаивают свою совесть расхожей формулой о том, что способности — это исключение, а не правило. Имея подобное убеждение, школьный психолог работать не может, его основная задача — выявление и развитие способностей каждого на индивидуальном уровне достижений.

При этом психологу следует иметь в виду, что у детей существуют разные основания для оценки способностей: товарищей они оценивают по их успешности в занятиях (объективный критерий), себя — по своему эмоциональному отношению к занятиям (субъек-

тивный критерий). Поэтому достижения детей и нужно рассматривать в двух плаиах — в плане объективной и субъективной их значимости.

Объективио значимые достижения хорошо видны окружающим: учителям, родителям, товарищам. Например, учеиик усваивает материал быстро, «с хода», сразу понимает объясиение учителя, свободно оперирует знаниями. Он выделяется среди одноклассииков, его самооцеика совпадает с реальной высокой успешностью, постояино подкрепляется.

Субъективно значимые достижения — это такие успехи, которые окружающим часто незаметны, однако имеют высокую ценность для самого ребенка. Есть дети (это основная масса учащихся — так называемые «средиие» ученики), у которых каких-то больших, заметных достижений в определенной области знаний нет, в классе оии ие только ие лучше, а хуже миогих усваивают данный предмет, но испытывают к нему большой интерес, с удовольствием выполняют задания по нему. Субъективно, для себя, они добиваются каких-то успехов в этой области знания в отличие от других. Самооцеика возможностей такого ребенка часто подкрепляется лишь его собственным положительным отношеиием к предмету. Таким образом, мы можем говорить о том, что существуют разные условия формирования самооценки — под влиянием и при поддержке учителя или вопреки оценке учителя (и тогда ребенку приходится преодолевать значительные трудности для самоутверждения, или он «сдается»).

В школе, к сожалению, недостаточно правильно подходят к так изываемому «среднему» ученику. У большинства «средиих» младших школьников есть уже свои любимые предметы, есть определенные области, где они добиваются сравнительно высоких результатов. Но общий уровень развития у многих из них недостаточно высок в силу целого ряда обстоятельств (например, недостатки развития воображения и пр.). Если сразу не обратить на них внимаиия, не поддержать их интереса и успехов в той или иной области, то они могут (как это часто и бывает) остаться «средними» до конца школьного обучения, утратив веру в свои способности, интерес к занятиям.

Подход к проблеме способностей, основанный на признании существования не только объективно, но и субъективно значимых способностей ребенка, позволяет построить воспитательиый процесс с учетом субъективно наиболее успешной для каждого учащегося области знаний или деятельности. Обычно основное внимание при обучении и развитии предлагается уделять наиболее слабым местам, зонам отставания, имеющимся у ребенка. Между тем опора имеино на субъективно успешную для ребенка область оказывает наиболее прогрессивное влияние на формирование личности, позволяет развиться интересам и способностям каждого, подтягивает отстающие способности не прямо, а косвенно.

3. Создание в школе благоприятного для развития детей психологического климата, который определяется прежде всего про-

дуктивным общением, взаимодействием ребенка и взрослых (учителей, родителей), ребенка и детского коллектива, ближайшего окружения сверстников.

Полноценное общение менее всего ориентируется на любого вида оценки или оценочные ситуации, для него характерна именно безоценочность. Высшая ценность в общении — это другой человек, с которым мы общаемся, со всеми его качествами, свойствами, настроениями и пр., т. е. правом на индивидуальность.

Благоприятный психологический климат и взаимоотношения имеют свою специфику в каждом возрасте.

В младших классах характер общения учителя формирует у детей различное отношение к нему: *положительное*, при котором ученик принимает личность учителя, проявляя доброжелательность и открытость в общении с ним; *отрицательное*, при котором ученик не принимает личность учителя, проявляя агрессивность, грубость или замкнутость в общении с ним; *конфликтное*, при котором у учащихся возникает противоречие между неприятием личности учителя и скрытым, но острым интересом к его личности. При этом существует тесная связь между особенностями общения младших школьников с учителем и формированием у них мотивов учения. Положительное отношение, доверие к учителю вызывают желание заниматься учебной деятельностью, способствуют формированию познавательного мотива учения; отрицательное отношение не способствует этому.

Отрицательное отношение к учителю у младших школьников встречается довольно редко, а конфликтное — весьма часто (около 30% детей). У этих детей задерживается формирование познавательной мотивации, так как потребность в доверительном общении с учителем сочетается у них с недоверием к нему, а следовательно, и к той деятельности, которой он занимается, в отдельных случаях — с боязнью его. Эти дети чаще всего замкнуты, ранимы или, наоборот, равнодушны, невосприимчивы к указаниям учителя, безынициативны. В общении с учителем они проявляют вынужденную покорность, смирение, порой стремление приспособиться. Причем обычно дети сами не осознают причины собственных переживаний, неустроенности, огорчений, к сожалению, это нередко не осознают и взрослые. Первоклассники в силу недостаточного жизненного опыта склонны преувеличивать и глубоко переживать кажущуюся им строгость со стороны учителя. Это явление нередко недооценивается учителями на самом начальном этапе обучения детей. Между тем это чрезвычайно важно: в последующих классах отрицательные эмоции могут закрепиться, могут быть перенесены на учебную деятельность в целом, на взаимоотношения с учителями и товарищами. Все это приводит к серьезным отклонениям в психическом и личностном развитии школьников.

Во взаимоотношениях подростков наиболее значимы чувства симпатии и антипатии, испытываемые ими к сверстникам, оценки и самооценки способностей. Неудачи в общении со сверст-

никами ведут к состоянию внутреннего дискомфорта, компенсировать который не могут никакие объективно высокие показатели в других сферах жизнедеятельности. Общение субъективно воспринимается подростками как нечто очень важное: об этом свидетельствуют их чуткое внимание к форме общения, попытки осмыслить, проанализировать свои взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Именно в общении со сверстниками берет начало формирование ценностных ориентаций подростков, которые являются важным показателем их социальной зрелости. В общении со сверстниками получают удовлетворение такие потребности подростков, как стремление к самоутверждению среди сверстников, желание лучше узнать себя и собеседника, понять окружающий мир, отстоять независимость в мыслях, поступках и действиях, проверить собственную смелость и широту знаний в отстаивании своего мнения, показать в деле такие личностные качества, как честность, сила воли, отзывчивость или суровость и пр. Подростки, у которых по той или иной причине не сложилось общение со сверстниками, часто отстают в возрастном личностном развитии и уж во всяком случае чувствуют себя в школе очень неуютно.

Для взаимоотношений старшеклассников характерно особое внимание к общению с представителями противоположного пола, наличие или отсутствие неформального общения с учителями и другими взрослыми. Общение со взрослым является основной коммуникативной потребностью и основным фактором нравственного развития старшеклассников. Общение со сверстниками, несомненно, и здесь играет свою роль в развитии личности, однако чувство собственной значимости, уникальности и самоценности может возникнуть у юноши (да и у подростка) только тогда, когда он чувствует уважение к себе человека, обладающего более развитым сознанием и бо́льшим жизненным опытом. Родители и учителя выступают, следовательно, не только как передатчики знаний, но и как носители нравственного опыта человечества, который может быть передан только в непосредственном и даже неформальном общении. Однако как раз с этой своей ролью родители и учителя фактически не справляются: удовлетворенность учащихся неформальным общением со взрослыми крайне низка. Это свидетельствует о неблагополучном духовном состоянии общества, о разрыве духовной связи между старшим и младшим поколениями.

В современной школе не соблюдаются психологические условия, обеспечивающие полноценное общение учащихся со взрослыми и сверстниками на всех этапах школьного детства. Отсюда у некоторых учащихся младшего школьного возраста и у многих подростков и старшеклассников формируется негативное отношение к школе, к учению, неадекватное отношение к самим себе, к окружающим людям. Эффективное обучение и прогрессивное развитие личности в таких условиях невозможны.

Поэтому создание благоприятного психологического климата, в центре которого личностное, заинтересованное общение взрос-

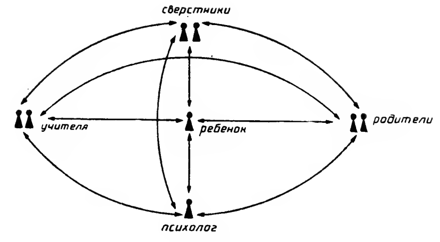


Рис. 1

лых и учащихся — одна из главных задач школьного психолога. Но успешно решать ее он может только в совместной работе с учителями, в творческом общении с ними, задавая определенное содержание и продуктивные формы такого общения.

Школьный психолог находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют и развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений учителей, учащихся и их родителей. Он видит каждого ребенка или учителя не самого по себе, а в сложной системе взаимодействия (см. рис. 1).

Это своеобразное «поле» взаимодействия практического психолога с учащимися разного возраста, их учителями и родителями, в центре которого находятся интересы ребенка как формирующейся личности. Ясно, что на всех стадиях работы и с отдельными учащимися и с детским коллективом необходимо тесное сотрудничество психолога со всеми взрослыми, имеющими отношение к данным детям.

I.2.3. Основные виды работы школьного психолога. К основным видам деятельности школьного психолога относятся:

психологическое просвещение как самое первое приобщение педагогического коллектива, учащихся и родителей к психологическим знаниям;

психологическая профилактика, состоящая в том, что психолог должен проводить постоянную работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии школьников;

психологическое консультирование, состоящее в помощи в решении тех проблем, с которыми к нему приходят сами (или им рекомендуют прийти, или их об этом просит психолог)

учителя, учащиеся, родители. Часто они осознают существование проблемы после просветительной и профилактической деятельности психолога;

психодиагностика как углубленное проникновение психолога во внутренний мир школьника. Результаты психодиагностического обследования дают основания для заключения о дальнейшей коррекции или развитии ученика, об эффективности профилактической или консультативной работы, проведенной с ним;

психокоррекция как устранение отклонений в психическом и личностном развитии школьника;

работа по развитию способностей ребенка, формированию его личности.

В любой конкретной ситуации каждый из видов работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которую решает школьный психолог, и от специфики того учреждения, где он работает. Так, в интернатах для детей, лишенных попечения родителей, психолог прежде всего разрабатывает и осуществляет такие развивающие, психокоррекционные и психопрофилактические программы, которые компенсировали бы неблагополучный опыт и обстоятельства жизни этих детей и способствовали развитию их личностных ресурсов.

Психологи, работающие при роно, в основном выполняют следующие виды деятельности:

организация циклов лекций для учителей и родителей с целью повышения их психологической культуры. Опыт показывает, что именно после прослушанного курса лекций учителя и родители чаще обращаются к психологу, видят больше проблем, лучше их формулируют. Лекции дают возможность усилить мотивацию учителей и родителей к выполнению рекомендаций психолога, так как анализ сходного случая показывает взрослым реальные пути решения той или иной проблемы. При этом важно, чтобы психолог останавливался на актуальных вопросах, интересных аудитории, иллюстрировал лекции примерами из практики (разумеется, без указания имен и фамилий). Это повышает заинтересованность не только в психологических знаниях, но и в консультировании; родители и учителя начинают представлять себе, в чем состоит работа психолога, перестают пугаться, когда их приглашают на беседу с психологом по поводу учебы или поведения их ребенка;

проведение консультаций для учителей, родителей по интересующим их психологическим проблемам и оказание информационной помощи. К психологу часто обращаются с просьбой рассказать о том, где можно получить консультацию по специальным вопросам, затрагивающим интересы ребенка. В зависимости от запроса психолог рекомендует специализированные психологические, дефектологические, юридические, медицинские и иные консультации;

осуществление углубленной работы в каком-либо классе с целью помощи классному руководителю в выявлении конкретных причин неуспеваемости и недисциплинированности учащихся, опре-

делении совместно с учителями возможных форм коррекции поведения и развития школьников;

помощь в подготовке и проведении педагогических консилиумов в отдельных школах;

организация постоянно действующего семинара для учителей района по детской и педагогической психологии, психологии личности и межличностных отношений;

создание психологического «актива» из числа учителей школ района. Это обязательное условие работы районной психологической службы. Если в каждой школе или по крайней мере в большинстве школ района не будет хотя бы одного учителя, умеющего грамотно ставить психологические вопросы, определить, каких детей и по каким проблемам целесообразно показать для обследования психологу, то районному психологическому центру работать будет практически невозможно: несколько человек, которые в нем есть, не смогут самостоятельно определить трудности и проблемы, которые возникают у учащихся в школах;

участие в наборах в первые классы для определения уровня готовности детей к обучению в школе.

Опыт работы районного психологического центра позволяет говорить о нем как о полезной форме психологической службы, учитывая, что обеспечить психологами в ближайшее время все школы трудно.

Несмотря на то что более эффективной формой организации психологической службы является работа практического психолога непосредственно в школе, психологический центр или кабинет при роно мог бы оказать определенную психологическую помощь школам района. Для развития школьной психологической службы очень важно взаимодействие психолога в школе с психологами из районных (городских) психологических кабинетов.

ГЛАВА 3
ДИАГНОСТИКО-КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА

В компетенцию и обязанности школьного психолога входит выявление особенностей психического развития ребенка, сформированности у него определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам и др. Поэтому именно психодиагностика как деятельность по выявлению психологических причин тех или иных проблем, трудностей в обучении и воспитании отдельных учащихся, особенностей развития их интересов и способностей и т. п. занимает в настоящее время одно из центральных мест в работе школьной психологической службы. Задача психодиагностики, по определению К. М. Гуревича, состоит в сборе информации об индивидуально-психических особенностях детей, которая была бы полезна и им самим и тем, кто с ними работает (15).

1.3.1. Особенности диагностической работы школьного психолога в отличие от психолога-исследователя. Психодиагностика в системе психологической службы школы имеет свои принципиальные особенности. В ряде исследований отмечается прежде всего необходимость различать психодиагностику «научно-исследовательскую» и «научно-практическую» (40). Если задача первой — установить определенные закономерности психического развития, то цель второй — ответить на конкретный вопрос, выявить причину конкретного психологического явления или нарушения. При этом диагностика причин не является для практического психолога самоцелью, она всегда подчинена главной задаче — разработке рекомендаций по психическому развитию ребенка или коррекции этого развития.

Итак, психодиагностика в школе сама по себе бессмысленна, но ее данные необходимы для того, чтобы: 1) обеспечить контроль за динамикой психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в детских учреждениях, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось как можно раньше; 2) дать возможность психологу определить программу дальнейшей работы с ребенком с целью создания оптимальных условий развития как для слабых, так и для сильных учащихся, «подтягивания» их на более высокий уровень; 3) установить направление продуктивного развития учащихся, обнаруживающих особые способности; 4) проверить, насколько эффективной оказывается психопрофилактическая работа, проводимая психологом; 5) провести сравнительный психологический анализ различных систем, подходов, методов воспитания и обучения с целью выявления их развивающего эффекта и выработки соответствующих рекомендаций; 6) выбрать наиболее актуальную для данной школы тематику психологического просвещения и т. д. и т. п.

Поэтому в рамках школьной психологической службы речь не может идти отдельно о диагностике, отдельно о коррекции или развитии. *Они существуют в деятельности школьных психологов как единый по самой сути своей вид работы: диагностико-коррекционный, или диагностико-развивающий.* При этом школьный психолог не просто ставит диагноз и разрабатывает программу дальнейшего развития тех или других сторон личности, способностей учащегося, но и следит за выполнением данных им рекомендаций, а в значительной части случаев сам осуществляет психологическую часть коррекционной, воспитательной (развивающей) работы.

Специфика психодиагностики в школьной психологической службе заключается и в том, что мы не можем ее принять в традиционном понимании как «дисциплину о методах классификации и ранжировании людей по психологическим и психофизиологическим признакам» (15, с. 23). И не можем согласиться с утверждением, что «используется ли диагностика в теоретическом или практическом исследовании, цель ее заключается в том, чтобы дать материал для психологического заключения о группе лиц

или отдельном лице, показав, чем это лицо отличается от других или чем эта группа отличается от других групп той же совокупности. И там и тут предполагается сравнение» (15, с. 19).

Главное назначение диагностики в школьной психологической службе — не сравнение детей друг с другом (хотя это тоже очень важно), а глубокое проникновение во внутренний мир конкретного ребенка. Перед практическим психологом стоит задача изучения того, как конкретный ребенок познает и воспринимает сложный мир знаний, социальных отношений, других людей и самого себя, как формируется целостная система представлений и отношений конкретного школьника, как происходит становление его индивидуальности.

Поэтому измерение той или иной психической функции или выявление личностной характеристики вне контекста целостного развития ребенка не имеет смысла для школьного психолога.

В диагностике необходимо умение выделить психологическую *проблему*, правильно задать *вопрос*, получить нужную *информацию* от учителей, родителей, учащихся, *проанализировать* эту информацию и сформулировать *вывод*, имеющий не просто практическую направленность, но направленность на анализ единичного случая.

Процедура диагностико-коррекционной деятельности школьного психолога сложна, объемна, ответственна и еще очень слабо разработана. Впервые такая процедура у нас была предложена Л. С. Выготским в виде схемы педологического исследования в применении к трудновоспитуемому и ненормальному ребенку (12, с. 299—321). На основе этой схемы Й. Шванцара разработал свой экспериментально-психологический подход в диагностике развития личности, выражающийся в ряде «шагов» или этапов (41). В американской литературе также представлены пошаговые описания диагностической работы школьных психологов (44).

С учетом указанных разработок, а также опыта московских школьных психологов нами предлагается определенная последовательность или этапы осуществления диагностико-коррекционной работы: 1) изучение практического запроса; 2) формулировка психологической проблемы; 3) выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений; 4) выбор методов исследования; 5) использование метода; 6) формулировка психологического диагноза, которая должна обязательно содержать и прогноз дальнейшего развития ребенка, причем прогноз как бы в двух направлениях: при условии, если с ребенком будет своевременно проведена необходимая работа, и при условии, если такой работы с ним своевременно проведено не будет; 7) разработка рекомендаций, программы психокоррекционной или развивающей работы с учащимися; 8) осуществление этой программы; 9) контроль за ее выполнением.

Хотелось бы обратить внимание на то, что, конечно, это не жесткая схема. В реальной жизни психолог навряд ли будет постоянно фиксировать, на каком этапе диагностико-коррекционной работы он находится. Кроме того, каждый раз будут различны временные затраты на прохождение им того или иного эта-

па. Но ориентироваться на их совокупность и последовательность необходимо всегда.

Рассмотрим подробнее содержание работы психолога на каждом из этих этапов.

I.3.2. Изучение практического запроса и формулировка психологической проблемы. Когда перед школьным психологом встает задача психодиагностики? Прежде всего тогда, когда к психологу приходят учителя, родители или сами учащиеся с той или иной проблемой, иными словами, когда к психологу поступает з а п р о с.

Любой запрос, все равно, формальный он или неформальный, является для психолога сигналом о том, что у учащегося (или группы учащихся, класса), возможно, существует какая-то проблема. Следует отметить, что во многих случаях жалобы носят чрезвычайно расплывчатый, неопределенный характер.

Наиболее распространенные запросы к психологу со стороны учителей и родителей связаны с нежеланием некоторых учеников учиться, с низкой успеваемостью отдельных учащихся по всем или каким-то определенным учебным предметам, с жалобами на то, что тот или иной ученик учится ниже своих возможностей. Учащиеся обращаются к психологу с просьбой помочь им овладеть определенными умениями и навыками, развить свою память, стать внимательнее, сосредоточеннее на уроке, научить рационально распределять свое время и пр.

Помимо собственно учебных запросов, много запросов поступает по так называемым и личностным проблемам учащихся, таким, как тревожность ребенка (особенно школьная тревожность), различного рода комплексы, неуверенность в себе, трудности в поведении, во взаимоотношениях с другими людьми. Учащиеся часто обращаются к психологу с просьбой помочь им преодолеть сложности в общении со сверстниками, особенно со сверстниками противоположного пола, во взаимоотношениях с учителями и родителями. Многие школьники, особенно старшие подростки и юноши, спрашивают, как им развить определенные личностные качества, как составить программу самовоспитания, какую профессию лучше выбрать.

К психологу приходят запросы о том, как составить программу воспитательной работы с «трудными» классами (чаще всего с подростковыми), как работать с детьми из неблагополучных семей, как предупредить или преодолеть конфликт между учащимися и учителями, родителями и детьми, школьников между собой, как наладить контакт между школой и семьей в том или ином случае.

Многие обращения к психологу связаны с профессиональной ориентацией тех учащихся, выбор профессии для которых усложняется или отставанием в учебе, или неопределившимися интересами, частичными недостатками в структуре способностей и пр.

Нередко к психологу обращаются с просьбой определить целесообразность ускоренного прохождения ребенком учебного курса («перешагивание» через классы) в связи с его одаренностью или

высоким уровнем развития способностей. Вообще, запросы возможны по самым различным поводам.

Для определения точности запроса, для наполнения проблемы конкретным содержанием требуется проведение специальной беседы с человеком, сделавшим запрос. Такая беседа имеет и дополнительное значение — она служит для сбора первичной информации об учащемся, помогает прояснить его трудности перед взаимодействием с ним психолога.

Кроме того, школьный психолог, условно говоря, может сделать запрос самому себе по поводу какого-либо конкретного школьника или группы учащихся, если особенности поведения, общения, учения привлекут его внимание, обеспокоят его, и он почувствует необходимость выяснить причины этих особенностей с целью их коррекции или развития.

Так, например, знакомясь с учащимися школы, психолог пришел в IV класс на урок английского языка. Его внимание вскоре привлекла девочка: худенькая, с короткими волосиками, очень оживленная, она при каждом вопросе учительницы первая поднимала руку, отвечала уверенно, громко (голосок у нее звонкий) и как-то радостно. После урока учительница английского языка по просьбе психолога кратко охарактеризовала детей этого класса и в числе наиболее способных назвала эту девочку — Таню. Следующим был урок математики. И тут психолог еле узнал Таню. Все оживление ее пропало, голос стал каким-то хриплым, огонек в глазах исчез. На вопросы учительницы Таня руки не поднимала, если ее все-таки спрашивали, отвечала неуверенно и часто с ошибками. Учительница в числе наиболее слабо успевающих по математике детей назвала Таню.

Естественно, перед психологом возник вопрос к самому себе: что лежит в основе сильных и слабых сторон успеваемости девочки, как обеспечить ей полноценное психическое развитие?

На основе запроса или требования, идущих от практики, необходимо найти и сформулировать психологическую проблему. Это делается на основании изучения возможно более полной информации об ученике. Сбор информации обычно происходит в процессе наблюдений за ребенком на уроках, во время перемен, внеклассных мероприятий, бесед с классным руководителем, другими учителями, родителями, товарищами. Психолог обязательно обращается также к данным ведущегося им «личного дела» школьника, в котором фиксируются все результаты психологических обследований, случаи обращений к школьному психологу, ход и результаты диагностической и коррекционной (или развивающей) работы.

Очень важно, чтобы психолог получил данные об истории развития ребенка, которая должна стать основным источником всех дальнейших сведений, фоном всего дальнейшего исследования. Всякий этап в развитии ребенка необходимо понять как вытекающий с логической необходимостью из предшествующего этапа. В процессе ответа на практический запрос о причинах нарушений

в обучении, воспитании, развитии учащегося, о его потенциальных возможностях, о направленности его интересов и т. д. психолог выдвигает ряд гипотез и в соответствии с этим применяет различные методы обследования учащегося.

Следует помнить, что в ходе обследования необходима гибкая тактика. Психолог на основании новых данных, дополнительных сведений, результатов выполнения школьником того или иного задания, углубленных знаний истории его развития может и должен в случае необходимости менять исходные гипотезы и предположения и формулировать новые. Гипотезы при этом обычно принимают все более и более узкую направленность, фиксируя основную, «ядерную» причину.

Например, учительница русского языка и литературы обратилась к психологу с жалобой на поведение мальчика во время ее уроков: «невнимателен», «не слушает объяснений учителя», «не любит и плохо пишет сочинения».

Понаблюдав за ребенком на уроках, психолог сначала предположил, что у мальчика не развит интерес к чтению, литературе, поэтому он скучает на уроке, не слушает учителя, отвлекается, испытывает трудности при написании сочинений. На основании этого психолог наметил программу работы с ребенком. Но в процессе этой работы он обнаружил, что мальчик очень начитан, увлекается литературой, у него очень развито воображение. Когда его упрекают за невнимательность на уроке, он не всегда бывает виноват: он старается слушать, и в его воображении совершается иная жизнь, возникают образы ярче и интереснее, чем то, о чем рассказывает учитель. Ему неинтересна не литература, а урок — серый, формальный, скучный.

Особенности его воображения проявлялись и при работе над сочинением. Ему было очень трудно начать сочинение на заданную тему: эта тема идет не от него, она ему навязана, «чужая». В процессе работы над сочинением он, во-первых, тратит много времени на то, чтобы совместить свои представления с формулировкой темы, и не успевает написать в срок, а во-вторых, так или иначе отходит от темы, расширяет ее рамки, вызывая тем самым очередное недовольство учителя. Сочинение же на свободную тему мальчик начинает писать сразу, как будто в голове у него множество готовых сюжетов и образов. Но писать такие сочинения учительница предлагала детям редко.

На основании обследования и предварительной работы с ребенком было сформулировано новое предположение — о его литературных способностях.

I.3.3. Использование методов психодиагностики в работе школьного психолога. Выбор метода обследования — один из наиболее сложных этапов диагностико-коррекционной работы психолога. Именно здесь специфика школьной психодиагностики проявляется особенно ярко, поскольку для научно-практической психодиагностики важным является быстрота и акцентированность обследования

на конкретной проблеме. Научно-практическая психодиагностика не может позволить таких временных и людских затрат, какие позволяет научно-исследовательская психодиагностика (10).

Известно, что в психологии существуют два основных подхода к диагностике индивидуальных особенностей: *количественный*, основанный на идее повторяемости, возможности измерения, выявления статистических закономерностей, и *качественный*, ориентирующийся на индивида как на уникального, неповторимого человека и основанный на предпосылке о множественной детерминации психических явлений и многозначности каждого получаемого психологического факта (характеристики и классификацию психодиагностических методов см.: 1, 2, 17, 20, 21, 24, 26, 28, 32, 34, 37).

В психологической службе, пожалуй, как ни в какой другой области психологии, важно сочетание этих подходов, но главным при этом является качественная характеристика полученных данных.

Основные споры и дискуссии разворачиваются вокруг вопроса о возможности использования тестов, в частности тестов, разработанных за рубежом (см., например, материалы Всесоюзного симпозиума «Психологическая служба в школе» (Таллинн, 1983); материалы Круглого стола «Психологическая служба в школе» в журнале «Вопросы психологии» (1983, № 3, 4); материалы Всесоюзной конференции «Научно-практические проблемы школьной психологической службы» (Москва, 1987) и др.). Высказываются разные точки зрения. К сожалению, последние десятилетия характеризовались чрезмерной идеологизацией конкретных наук, в том числе психологии, в силу чего методики тестового обследования, разработанные на Западе, стали рассматриваться как «буржуазные», «немарксистские» и т. п. Такая позиция в науке совершенно неприемлема. Конкретные психологические методы, как диагностические, так и коррекционные, не выводятся из той или иной идеологии (в противном случае они не являются психологическими), они продукт психологии, общие закономерности которой, как и закономерности других наук (физики, генетики...), не зависят от государственных и идеологических границ.

Мы согласны с точкой зрения М. М. Кабанова, который считает, что метод почти любого исследования или подхода в зависимости от исходных теоретических позиций может служить разным философским положениям, разной идеологии (21). Так, Б. В. Зейгарник (20, с. 38—39) пишет, что, несмотря на то что методологические позиции К. Левина для нас неприемлемы, многие его экспериментальные приемы оказались полезными для исследования мотивационной сферы. В качестве примера она приводит широко используемую методику ученика К. Левина Ф. Хоппе, известную в психологической литературе как «исследование уровня притязания».

Эта методика заключается в следующем: испытуемому дается ряд заданий (около 18), отличающихся по степени трудности.

Содержание заданий нанесено на карточках, расположенных в порядке возрастания их сложности. Это могут быть задачи, требующие знаний в области литературы, искусства, математики. Задания могут быть и типа головоломок, лабиринтов. Содержание заданий должно соответствовать образовательному уровню и интересам испытуемых, только при этом условии у них образуется серьезное отношение к ситуации эксперимента, так как создается ситуация выбора. При этом дается такая инструкция: «Перед вами лежат карточки, на обороте которых обозначены задания. Номера на карточках означают степень сложности заданий. На решение каждой задачи отведено определенное время, которое вам не известно. Я слежу за ним с помощью секундомера. Если вы не уложитесь в отведенное вам время, я буду считать, что задание вами не выполнено. Задания вы должны выбирать сами». Экспериментатор может по своему усмотрению увеличить или уменьшить время, отведенное на выполнение задания, и тем самым произвольно вызвать у испытуемого переживание удачи или неудачи. Только после оценки экспериментатора, испытуемый может выбрать следующее задание. Таким образом, в эксперименте исследовались условия формирования уровня притязания под влиянием успешного или неуспешного решения задачи.

Тестовые методики обладают целым рядом достоинств: по существу, хороший тест аккумулирует в себе богатый клинический опыт, накопленный в психологии и смежных дисциплинах, и дает четкий инструментарий в руки психолога.

Проблема заключается не столько в том, использовать или не использовать тесты, сколько в том, с какой целью они применяются. Принципиально недопустимо использовать тесты для жесткого отбора, селекции учащихся, и другое дело, когда использование этих методов направлено на то, чтобы с их помощью выявить психологические особенности, причины отдельных нарушений или недостатков с целью их коррекции и содействия развитию учащихся.

Методики, разработанные в научной психологии, при использовании практическим психологом нуждаются в особой модификации, так как они не создавались для изучения конкретного человека как целого, живущего в реальных условиях. Кроме того, эти методики очень громоздки, длительны по процедуре проведения и по обработке материала, поэтому часто неудобны в практической работе психолога, перед которым ежедневно встает множество проблем, связанных с самыми различными детьми. В связи с этим Б. Г. Ананьев подчеркивал, что в диагностические методы должны переходить наиболее эффективные и пригодные к скоростному массовому применению модификации экспериментальных методов (1, с. 309).

Мы согласны с А. Е. Личко (24) в том, что при адаптации зарубежных методов исследования личности нельзя только ограничиваться их переводом с другого языка или заменой и исключением части текста, отражающей явно иные социально-культур-

ные особенности популяции, на которой был разработан оригинальный тест. Необходима новая, всесторонняя проверка теста на надежность и валидность на той популяции, для которой он адаптируется. Большая часть уже адаптированных тестов, включая MMPI, еще недостаточно валидизирована (21, с. 25). Как остроумно заключает Ю. Л. Сыэрд, все процедуры по адаптированию, проверке тестов на надежность и валидность, разработке норм по своей трудоемкости в принципе не уступают разработке оригинального теста, «поэтому мы считаем, что составление новых, оригинальных тестов вполне оправданно. Нам нужны оригинальные советские тесты, теоретические основы которых были бы вне всякого сомнения. Это, конечно, не исключает возможности использования подходящих буржуазных тестов» (40, с. 47).

Один из существенных недостатков использования любых стандартизированных методик заключается в кажущейся легкости постановки точного и надежного диагноза. Начинающему практическому психологу кажется, что сопоставление полученных им данных с ключом стандартизированной методики само по себе дает диагноз. Это неверно. Сошлемся на мнение Лоуренса Френка, который писал: «Нельзя надеяться, что стандартизованная процедура сможет широко осветить индивидуальную личность как уникальную индивидуальность. Она также не сможет способствовать проникновению в динамические процессы личности» (37). Поэтому даже прекрасное знание тестовых методик не дает права на категорическое экспертное решение — нужен еще глубокий психологический анализ и грамотная интерпретация комплекса разных показателей в их динамике. Особенно это важно учитывать школьному психологу, так как полученные в результате тестовых испытаний данные еще не раскрывают ближайших возможностей школьника.

Л. С. Выготский (13) убедительно показал, что наличное состояние возможностей ребенка еще не дает правильного представления о ходе его психического развития, поскольку существенно важным является не только то, что может выполнить ребенок в настоящее время, но и то, чего он сможет достичь в ближайшем будущем, какова его «зона ближайшего развития». Именно поэтому возникает необходимость построения отдельных диагностических методик в форме обучающего, формирующего эксперимента.

Опыт работы школьных психологов показывает, что применение одних и тех же стандартных, даже очень надежных методов, как правило, не дает возможности получить ответ на конкретный вопрос, поставленный перед ними. Психолог должен владеть самыми разнообразными методами — как высокоформализованными (техниками типа теста Векслера, MMPI, опросника Кэттелла, теста Амтхауэра и др.), так и низкоформализованными (наблюдение, беседа, проективные методы и пр.).

Мы согласны с К. Роджерсом, который подчеркивает, что в наше время нельзя утверждать, что какой-то один подход или

метод «самый лучший» и «единственно правильный». Это сковывает нашу науку и практику, вносит в них неспособность реагировать на новое (45). Лишь разнообразие методов может дать новое знание. Б. В. Зейгарник высказывает ту же мысль, подчеркивая, что построение экспериментально-психологического исследования в клинике отличается от обычного психологического эксперимента многообразием, большим количеством применяемых методик. Очень часто изменение инструкции, какой-нибудь экспериментальный нюанс меняют результаты эксперимента (20, с. 48). Этот вывод имеет непосредственное отношение и к работе школьных психологов. Абсолютизация процедуры и результатов применения тестов приводит к односторонней оценке личности, так как при этом не учитываются многие другие свойства личности, не выявляющиеся с помощью данного теста, но являющиеся существенными для выяснения основного, решающего фактора психического развития данного ребенка.

К. Роджерс (45) обращает внимание на эффективность метода так называемого «интенсивного наблюдения», показывает, какое тонкое психологическое знание о ребенке оно может дать. В качестве примера он приводит неопубликованное исследование Сары Валински, изучавшей поведение 14-летнего мальчика, который испытывал сложности в усвоении знаний и был в группе отстающих в учебе. Восемь наблюдателей посменно находились с ребенком и фиксировали особенности его поведения с разными взрослыми людьми и сверстниками. Были выявлены 40 форм поведения данного ребенка. Анализ этих форм показал, что можно выделить 6 направлений этого поведения, которые можно было в свою очередь классифицировать как гармоничные, адекватные и как негармоничные, деструктурированные. Исследование показало, что у одного и того же ребенка в ответ на разные условия в ситуациях общения с другими людьми возникали совершенно разные формы поведения — от абсолютно нормального до полностью деструктурированного, ненормального, болезненного.

Применяя различные методические средства, психолог получает все более и более точную картину индивидуальных особенностей человека в той мере, в какой это необходимо для выявления и психологической оценки решающего фактора развития.

В целом ряде случаев психолог должен получить быструю и оперативную информацию о ребенке. Отсюда острая потребность в методиках, не связанных с громоздкой процедурой обработки и позволяющих осуществить экспресс-диагностику. Экспресс-методики большей частью основаны на качественном анализе высказываний, продуктов деятельности, способов выполнения заданий и пр. (18, 20, 34, 36). В качестве таких психодиагностических средств могут быть использованы так называемые **функциональные пробы**.

В работе практического психолога роль функциональной пробы могут играть экспериментальные задания, способные актуализировать умственные операции, которыми пользуется ребенок в своей

жизнедеятельности, его мотивы, побуждающие ту или иную деятельность, и др.

Приведем пример пробы на определение уровня развития у ребенка способности к обобщению. Детям даются пять столбиков чисел и предлагается выполнить задание: сумма чисел первого столбика равна 55, и нужно быстро найти суммы чисел остальных четырех столбиков:

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
—	—	—	—	—
55	?	?	?	?

Некоторые дети сразу находят общий принцип построения рядов. Например, Лена В. (III класс) тут же говорит: «Второй столбик — 60. («Почему?») Я посмотрела: каждое число следующего столбика на единицу больше, а чисел — пять, значит, 60, 65, 70, 75». Зоя М. выполнила это задание таким образом: подсчитала сумму второго вертикального ряда, получила 60, потом третьего — получила 65; только после этого она обнаружила определенную закономерность в построении рядов.

Некоторые же дети вообще не могут уловить общий принцип построения рядов чисел и пересчитывают все столбики подряд, ничего не обобщая.

Подобные особенности мышления проявляются и в работе школьников с любым учебным материалом. Например, третьеклассникам дали 8 карточек, на каждой из которых был напечатан текст пословицы, и предложили объединить пословицы в группы по основному смыслу, заключенному в них.

Одни дети обобщают пословицы по существенному признаку:

Волков бояться — в лес не ходить. Смелость города берет.	«Тут о смелости говорится. Смелый человек ни волков, ни врагов не боится».
Дело не медведь — в лес не уйдет. Семеро одну соломинку поднимают.	«Это все о лентяях: они работать не торопятся, а когда начинают работать, то легкое дело все вместе делают, а и один мог бы справиться».
Семь раз примерь — один отрежь. Поспешишь — людей насмешишь.	«Делать надо все как следует, подумать сначала».
Семеро одного не ждут. Кто встал пораньше, ушел подальше.	«Никогда не надо опаздывать».

Другие дети обобщают по внешнему, лежащему на поверхности признаку:

Волков бояться — в лес не ходить. Дело не медведь — в лес не уйдет.	«Это все про зверей».
Семеро одну соломинку поднимают. Семь раз примерь — один отрежь. Семеро одного не ждут.	«Эти пословицы одинаковые, здесь везде семь есть».

Чтобы судить на основании проб об особенностях мышления ребенка, необходимо проанализировать выполнение им (и неоднократное!) заданий из разных областей знания.

Или, например, пробы, направленные на определение способности детей на разном материале восполнить недостающие звенья целого:

Математический материал. Учащимся дается лист бумаги, на котором напечатаны примеры с пропущенными числами. Задание: «Вставь пропущенные числа так, чтобы примеры были решены верно». Всего даны три постепенно усложняющихся столбика примеров (пропущены одно число, два числа, три числа), в каждом столбике — примеры одинаковой сложности:

1	*2*	*3*
... + 3 = 11	4 + 3 + ... = 17	... + ... × 2 = 16
... − 8 = 7	18 − 7 − ... = 4	... × 3 − ... = 11
... × 4 = 16	7 + ... − 4 = 6	... + ... − 6 = 9
5 + ... = 19	... × 3 − 5 = 13	18 − ... × 2 = 14
... + ... = 17	... + 5 − 4 = 3	20 − ... + ... = 17
18 − ... = 3	9 + 4 + ... = 16	... + 13 − ... = 15
... − ... = 9	... − ... + 5 = 18	5 × ... − ... = 12
... × ... = 20	7 × ... − 5 = 9	... × 3 + 7 = 19

За каждый правильно решенный пример учащийся получал один балл, таким образом, максимальное количество баллов, которое мог набрать ученик при выполнении этого задания, равно 24.

Словесный материал. Учащимся дается лист бумаги, на котором напечатаны слова с пропущенными буквами. Задание: «Вставь буквы, чтобы получилось слово». Всего даны три постепенно усложняющихся столбика слов (пропущена одна буква, две буквы, три буквы), в каждом столбике — слова одинаковой сложности. Это задание, как и предыдущее, можно было выполнять, начиная с любого столбика. За каждое правильно восстановленное слово учащийся также получал один балл, таким образом, максимальное количество баллов, которое мог набрать ученик и при выполнении этого задания, равно 24.

1	2	3
п ... ро	д ... р ... во	п ... л ... а
г ... ра	з ... м ... к	с ... г ... об
п ... ле	к ... м ... нь	в ... т ... а
р ... ка	х ... л ... д	б ... л ... он
т ... ло	п ... с ... к	ш ... п ... а
в ... ра	к ... з ... л	л ... н ... а
н ... га	з ... л ... нь	з ... р ... о
л ... жа	т ... л ... га	д ... с ... а

Литературный материал. Испытуемому даются последовательно три карточки, на которых напечатаны коротенькие рассказы с пропущенным содержанием. Задание: «Здесь написаны начало и конец рассказа, очень коротко дополни его содержание».

Карточки предъявлялись в такой последовательности:

1. Дети пошли в лес.

. . . .

Поэтому, не дойдя до леса, они бегом бросились домой.

2. Таня зашла за Катей и позвала ее гулять.

. . . .

Тогда Таня решила остаться и помочь подруге.

3. Зима наступила неожиданно.

. . . .

«Зимой всегда так красиво»,— сказала мама.

Ответы оценивались определенным количеством баллов:
Дополнение красочное, с элементами воображения — 6.
Дополнение очень лаконичное — 4.
Дополнение логически не связано с концом — 2.
Вообще не может дополнить — 0.

Наглядно-образный материал. Испытуемому последовательно предъявляются три сюжетные картины. В каждой картине часть изображенного сюжета закрыта листом белой бумаги.

1. Репродукция картины Успенской «Дети»: мальчик сидит посреди комнаты на стуле, ноги у него в тазу с водой (должен, очевидно, мыть ноги), в одной руке он держит куклу и поливает ее водой из кружки, которую держит в другой руке. Рядом стоит девочка, с испугом смотрит на брата и прижимает к себе другую куклу, боясь, что и этой кукле достанется. Убегает испуганная кошка.

Листом белой бумаги закрывается таз, кукла и кружка в руках мальчика — теперь не видно, что делает мальчик.

2. Репродукция картины Васнецова «Аленушка». Листом белой бумаги закрывается фигура девушки — остается лес, пруд, камни.

3. Репродукция картины Васнецова «Снегурочка».

Листом белой бумаги закрывается фигура Снегурочки — видна только опушка зимнего леса, следы на снегу, вдали — огоньки деревни.

З а д а н и е: «Рассмотри внимательно картину. Что можно здесь нарисовать, чтобы восстановить картину полностью?» (Разумеется, перед началом опыта мы выясняли, не видел ли испытуемый эти картины раньше.)

Ответы оценивались определенным количеством баллов:
Создает образ, оправданный ситуацией,— 6.
Создает образ, не оправданный ситуацией,— 4.
Дорисовывает отдельные детали — 2.
Ничего не может дополнить — 0.

Чтобы более глубоко и тонко определить причины того или иного психологического явления, психолог должен уметь сочетать собственные впечатления с заключениями, полученными в результате применения тестовых и других объективных методик. Поэтому практический психолог должен постоянно искать связь между научно-диагносцируемым признаком состояния и наблюдаемыми реакциями в поведении, мимике, жестикуляции, в голосе, взгляде, в вегетативных проявлениях (10). Л. С. Выготский специально обращал внимание на то, что установление симптомов автоматически никогда не приводит к диагнозу, что исследователь никогда не должен допускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов (1983, т. 5, с. 314).

I.3.4. Психологический диагноз и рекомендации. Психологический диагноз — центральный момент диагностико-коррекционной работы. Он производится не только по результатам психологического обследования, но обязательно предполагает соотнесение полученных данных с тем, как выявленные особенности проявляются в жизненных ситуациях. Большое значение при постановке диагноза имеет возрастной анализ полученных данных с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

Изучая не только лабораторные данные, но и реальные жизненные ситуации и поведение ребенка, мы должны понимать, что есть большая разница между достоверностью полученных в конкретном обследовании данных и достоверностью вывода. Выводы всегда относительны, поскольку они делаются на основании экспериментов или наблюдений, проведенных по одной или нескольким из возможных методик и одним из возможных способов интерпретации. Таким образом, диагноз должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из разных источников.

Как показывает опыт, значительные трудности в постановке диагноза связаны с недостаточно четким представлением школьного психолога о границах своей профессиональной компетенции. Так, существуют две основные формы отставания в развитии: отставания, связанные с органическими нарушениями нервной системы и требующие клинико-психологических или медицинских диагностики и теории; и временное отставание и неадекватное поведение, связанные с неблагоприятными внешними и внутренними условиями развития в основном здоровых детей (35, с. 55—78). Важно, чтобы в тех случаях, когда у психолога возникают подозрения о патопсихологическом или дефектологическом характере выявленных нарушений, он не пытался сам поставить диагноз, а в тактичной форме рекомендовал родителям обратиться в соответствующие учреждения. То же относится и к проблеме социальных факторов, обусловивших ту или иную психологическую характеристику ребенка. Психологический диагноз должен ставиться школьным психологом в строгом соответствии с профессиональной компетенцией и на том уровне, на котором может осуществиться

конкретная психолого-педагогическая коррекция или другая психологическая помощь.

Формулировка диагноза обязательно должна содержать и п р о г н о з — предсказание на основе проделанных этапов исследования пути и характера дальнейшего развития ребенка. Прогноз фиксируется как бы в двух направлениях: при условии, если с ребенком будет своевременно проведена необходимая работа, и при условии, если такой работы с ним своевременно проведено не будет. Следует тщательно продумывать, кому и в какой форме сообщать о диагнозе и прогнозе психического и личностного развития школьника.

Работа психолога по глубинному проникновению в изучение психического и личностного развития школьника обязательно должна приводить к выработке конкретных рекомендаций.

Программы коррекции и развития обычно включают *психологическую* и *педагогическую* части. Психологическая часть развития и коррекции планируется и осуществляется школьным психологом. Педагогическая часть составляется на основе психологических рекомендаций совместно психологом и учителем (директором школы, классным руководителем, родителями — в зависимости от того, кто будет работать с ребенком) и выполняется педагогами и родителями с помощью и под постоянным наблюдением школьного психолога.

Рекомендации, даваемые школьным психологом учителям, родителям, учащимся, должны быть конкретными и понятными тем, кому они предназначены.

Содержание и адресат рекомендаций зависят от сложности вопроса и области его разрешения. Психолог несет полную ответственность за реализацию рекомендаций и конечный результат.

В практической психологии велика роль личности самого психолога. Ширина и глубина, а также правильность психологического заключения являются не только функцией удачно подобранных и валидных психодиагностических методов, но до определенной степени также результатом успешного личного взаимодействия психолога и ребенка, которое требует от диагноста терпения, находчивости, умения контролировать свое поведение, способность вызвать к себе положительное отношение, чувство симпатии и доверия. Психолог должен развивать в себе особое состояние эмпатического сопереживания с установками, чувствами, опытом и поведением другого человека.

ГЛАВА 4
ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА

I.4.1. Что такое психологическая профилактика? Психопрофилактическая работа — мало разработанный вид деятельности школьного психолога, хотя важность ее признается всеми учеными и практиками, имеющими отношение к школьной психологической службе. Мы говорим о психологической профилактике в тех слу-

чаях, когда психолог на основе своих знаний и опыта проводит работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся, по созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

Основная сложность этой работы заключается прежде всего в психологической неготовности педагогического коллектива (и родителей) к пониманию ее необходимости. Почему это происходит? В школе столько явных проблем и с отдельными учащимися, и с целыми классами, а психолог говорит о каких-то трудностях, которые еще только могут возникнуть. «То ли возникнут — то ли не возникнут,— думают учителя и родители,— нам бы с имеющимися трудностями справиться». Психолог не должен идти на поводу у подобных рассуждений. Психологическая служба не сможет развиваться и приносить ощутимую пользу народному образованию, основываясь только на решении сиюминутных проблем. Она должна прогнозировать возможность появления этих проблем и проводить работу в том направлении, чтобы они не возникли. Иными словами, психолог начинает психопрофилактическую деятельность тогда, когда еще нет сложностей в работе с ребенком, классом и пр., но он предупреждает эти сложности как возможные.

В психопрофилактике инициатива целиком и полностью исходит от самого психолога. Можем сказать, что здесь мы наблюдаем *самозапрос* в чистом виде. Психолог сам предусматривает на основе своих знаний то, о чем можно предупредить, что можно изменить, посоветовать, чтобы создать благоприятные условия для обучения и воспитания школьников. Здесь он хозяин положения.

Каково содержание психопрофилактической работы психолога?

1. Психологи следят за соблюдением в школе психологических условий обучения и воспитания, необходимых для нормального психического развития и формирования личности учащихся на каждом возрастном этапе.

Так, например, они ведут работу по предупреждению психологической перегрузки школьников, связанной с многочасовым пребыванием в коллективе, с напряжением, вызванным у некоторых детей неуверенностью в своих знаниях, боязнью контрольных работ, вызова к доске и пр. Многие учащиеся испытывают учебные перегрузки, обусловленные прежде всего психологическими причинами: недостаточно сформированы интеллектуальные и учебные умения и навыки, отсутствует положительная учебная мотивация, не развита познавательная активность, у многих учащихся выявлена неадекватная самооценка, обуславливающая неуверенность в своих силах, повышенную тревожность и пр. Предупредить все эти нежелательные явления можно только тогда, когда с самого начала школьного обучения будут четко соблюдаться определенные психологические условия.

В. А. Сухомлинский (39) справедливо считал, что если нормальный ребенок ни в одном учебном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета или занятия, значит, школа

не выполнила своей задачи. Одно из условий нормального психического развития ребенка предполагает, что у каждого ученика есть любимый учебный предмет (предметы) или какой-либо иной вид деятельности. Психолог должен помочь каждому учителю-предметнику определить группу учащихся, наиболее заинтересованных данным предметом. Им можно давать дополнительную литературу, дополнительные задания. Это создает интеллектуальный фон класса, развивает интерес к знаниям, делает их ценными и привлекательными для учащихся, развивает способности и таланты, формирует основу для выбора будущей профессии.

В классе 30—35 учеников, учебных предметов — 10—12. Если каждый учитель по своему предмету выделит 4—5 человек, особо заинтересует их специальными заданиями, дополнительной литературой, в классе не останется незаинтересованных. А если они все-таки будут? Тут психологу вместе с учителями и с классным руководителем необходимо докопаться до причины этого. Приохотить к знаниям хотя бы через один какой-либо предмет надо каждого. Это возможно только тогда, когда учителя, работающие в данном классе, представляют собой коллектив профессионалов, заинтересованных в формировании личности каждого ребенка, а не только в том, чтобы именно по данному предмету был получен определенный процент успеваемости. «Дирижирует» таким коллективом, корректирует действия учителей классный руководитель. Давно уже пора оценивать его работу по тому, как формируются и развиваются способности и интересы каждого ребенка, как складывается его личность в целом. А помочь ему в этом — задача психолога, решая которую он способствует психологической подготовке детей к профессиональному самоопределению.

Работа школьного психолога по профориентации учащихся включает следующие моменты: а) раннюю диагностику интересов и способностей школьников (I—IV классы), разработку и проведение в жизнь программ по развитию интересов и способностей, б) диагностику способностей и склонностей младших подростков, дальнейшее осуществление программ их развития, в) формирование профессиональных намерений учащихся VII—VIII классов, изучение их психологических особенностей и качеств личности в соотнесении с требованиями выбираемой ими профессии, г) консультационную работу со старшеклассниками по определению дальнейшей программы обучения в связи с его дифференциацией, д) диагностику и коррекцию профессионального и личностного самоопределения учащихся старших классов. Подробно это раскрыто в IV.2.

2. Одно из центральных условий психического развития — благоприятный психологический климат в школе. Психолог оптимизирует формы общения в педагогическом коллективе, способствует улучшению форм общения педагогов с учащимися, родителей с детьми и, наконец, учащихся между собой.

Постоянное доверительное общение со взрослым является одной из важнейших предпосылок формирования устойчивой и высо-

кой психологической готовности к оптимальному социальному действию. Если взрослый (учитель, родитель) эмоционально принят ребенком, подростком, старшеклассником, то они ценят то, во что верит взрослый, и наоборот.

3. Большое внимание психолог должен уделять предупреждению возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень. Переходные возрастные периоды — очень ответственные этапы возрастного развития. К началу нового периода у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообразования предшествующего периода. Л. С. Выготский считал, что на этих этапах ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности.

Психолог прежде всего берет под контроль период поступления ребенка в школу, в течение которого происходит наиболее резкая смена основных видов деятельности. Это особенно актуально в связи с переходом к обучению детей с 6-летнего возраста. Психолог принимает самое активное участие в определении готовности детей к школьному обучению при приеме их в первый класс. Важность общей подготовки ребенка к школе признают все исследователи, изучающие психологию младшего школьника. Понятно, что жизнь ребенка надо организовать так, чтобы он еще до школы получал достаточно пищи для удовлетворения его естественной любознательности, чтобы он постоянно узнавал новое, чтобы у него возникали новые интересы, новые вопросы (36). Более подготовленными к школе приходят в I класс те дети, с которыми больше занимались до школы. Под словом «занимались» подразумевается не натаскивание детей по программе I класса, а широкое общение с ними. Это относится и к семье, и к детскому саду.

Конечно, нельзя понимать дело так, будто в зависимости от подготовленности к школе ребенок будет более или менее успешно учиться дальше. Часто и менее подготовленные вначале дети впоследствии обгоняют своих товарищей в учебе. Но все-таки подготовленные к школе дети оказываются в I классе в более благоприятном положении: у них уже пробужден интерес к знаниям, у них есть какие-то навыки (пусть самые элементарные) в чтении, счете, рассуждениях, в ответах на вопросы, и они чувствуют себя свободнее, меньше теряются на уроках, более активны; они умеют пересказать прочитанное, поделиться увиденным, на переменах их окружают одноклассники и с увлечением слушают их рассказы. Уже с I класса эти ребята завоевывают авторитет у одноклассников и доверие учителя. Дети, развитию которых до школы оказывали меньше внимания, попадают в более сложное положение: им нужно вместе с прохождением программного материала наверстывать то, что другие получили до школы.

Поэтому своевременная оценка психологической готовности детей к обучению в школе является одним из основных видов про-

филактики последующих возможных трудностей в обучении. При этом психолог прежде всего обращает внимание не столько на формальную готовность к школьному обучению (умеет читать, считать, знает что-то наизусть, умеет ответить на вопросы и пр.), сколько на определенные психологические особенности: как относится ребенок к поступлению в школу, был ли у него опыт общения со сверстниками, насколько уверенно или неуверенно чувствует он себя в ситуации беседы с незнакомым взрослым, насколько развита у него познавательная активность, каковы особенности его мотивационной, эмоционально-волевой готовности к обучению в школе и др. По результатам обследования психологом совместно с учителем разрабатывается программа индивидуального подхода к работе с детьми с первых дней их пребывания в школе. Школьным психологом М. Н. Костиковой (30) разработана типология психологической готовности детей к школьному обучению, которая позволяет давать конкретные рекомендации по работе с каждым ребенком.

Не менее важные вопросы встают и на других возрастных этапах, например на этапе перехода учащихся из начальной школы в среднюю, когда ребенок от одного учителя попадает сразу ко многим, каждый из которых предъявляет ему особые требования, когда усложняется содержание учебных предметов и существенно меняются методы их преподавания, становится необходимой бóльшая самостоятельность, возрастает значение отношений со сверстниками и др.

Этот период можно считать сензитивным для развития специальных способностей и самосознания школьников, потому что именно в этом возрасте они начинают задумываться и осознавать свои интересы, возможности, у них начинает формироваться устойчивая самооценка.

Почему именно в IV (V) классе дети начинают задумываться над своими специфическими способностями?

IV (V) класс — это переломный этап в жизни и развитии детей, так как они переходят к предметному обучению. Первые три-четыре года учения в школе один учитель преподает детям все основные предметы — математику, русский язык, чтение, природоведение. Он требовал одинаково успешного овладения всеми предметами. Можно сказать, что учитель в начальной школе заинтересован в успешном овладении детьми знаниями по всем основным школьным предметам в равной степени. Обычно он выделяет в классе сильных, средних и слабых учеников: сильные ученики хорошо усваивают по всем предметам, средние — средне по всем предметам, слабые — слабо, опять же по всем предметам. Мы просили учителей начальных классов определить, какими качествами должен обладать ученик, способный к тому или иному предмету. С небольшими вариациями их определения сводились к тому, что способный ученик должен обладать трудолюбием, усидчивостью, вниманием, логической памятью, способностью много и упорно работать, умением наблюдать, любознательностью и пр.

Мы видим, что все эти качества характеризуют общее развитие ученика и ничего не говорят о его специфических способностях, особенностях. Не ставя себе цели сформировать специфические способности ученика, не имея достаточно четких критериев специальных способностей, учитель начальной школы не может активно способствовать формированию у ученика самооценки способностей.

Иную картину мы видим в IV (V) классе. Каждый учитель преподает один предмет и представляет, какими качествами должен обладать ученик, чтобы успешно усвоить материал по данному предмету. Например, учителя-словесники считают, что способные к русскому языку дети осмысленно относятся к слову, чувствуют его структуру, обладают чутьем к языку; а способные к литературе часто используют в речи образы и т. д. Учителя-математики считают, что способные к их предмету дети должны обладать умением анализировать, понимать зависимость между величинами, хорошей зрительной памятью, пространственным представлением и пр. Мы сейчас не будем рассматривать вопрос о том, правильно или неправильно, полно или неполно представляют учителя структуру специальных способностей. Для нас важно то, что каждый учитель видит специфику своего предмета и пытается сформировать у учеников специфические качества, необходимые для успешного овладения материалом по данному предмету. Учитель в IV (V) классе стремится определить, выделить способных к своему предмету детей и пробудить у них любовь к нему. Если раньше ученики делились на сильных, средних и слабых, то теперь ученик, сильный по одному предмету, оказывается часто слабее по другому предмету. Если ученик один, другой, третий раз за ответ по данному предмету получил одобрение учителя и прочитал уважение в глазах товарищей, то он задумывается, почему такого не бывает с ним на других уроках, что помогает ему хорошо усваивать данный предмет и мешает усваивать другие предметы. Этот процесс самопознания происходит постепенно, часто неосознанно. А ведь в зависимости от характера самооценки способностей у ребенка складывается или правильное, или неправильное отношение к себе, вследствие чего самооценка может быть либо стимулом, либо тормозом развития. Очень часто учащиеся, не нашедшие подтверждения своим способностям к учению хотя бы по одному или нескольким учебным предметам, уже навсегда теряют интерес к школе и учению вообще. Избежать этого может помочь психопрофилактическая работа психолога как с детьми, так и с учителями, которая начинается еще задолго до встречи учеников со своими новыми учителями.

Свои проблемы возникают и в работе с учащимися VIII (IX) класса, когда перед ними остро встают сложные проблемы жизненного самоопределения.

Все эти критические точки школьному психологу приходится постоянно держать в центре своего внимания, именно на них направлена основная психопрофилактическая работа. Психологу важ-

но привлечь к решению проблем и, главное, их предупреждению педагогический коллектив школы и родителей учащихся.

I.4.2. Психолого-педагогический консилиум. Одним из перспективных методов психопрофилактической работы является психолого-педагогический консилиум. Ю. К. Бабанский отмечает, что «для улучшения изучения школьников надо не увлекаться подробными письменными характеристиками, а сосредоточить усилия на коллективных обсуждениях мнений учителей класса о школьниках и, главное, на коллективной разработке мер индивидуального подхода к ученикам и классу в целом. Такие коллективные обсуждения можно условно назвать педагогическими консилиумами, чтобы подчеркнуть их направленность на анализ причин отставания в учебе или недостатков поведения. Улучшение изучения школьников позволит глубже решить и такую проблему, как развитие их склонностей, способностей и талантов, которая стала особенно актуальной и сложной в условиях всеобщего среднего образования» (4, с. 17).

Задача психолога в педагогическом консилиуме — помочь учителям с разных сторон подойти к оценке интеллектуального развития ученика, основных качеств его личности, показать сложность и неоднозначность проявлений его поведения, отношений, вскрыть проблемы самооценки, мотивации, особенностей познавательных и иных интересов, эмоционального настроя, а главное — обеспечить подход к ребенку с оптимистической гипотезой относительно перспектив его дальнейшего развития и наметить реальную программу работы с ним (даже если эта работа будет связана со значительными трудностями, с необходимостью специальных усилий преподавателей и воспитателей). Педагогический консилиум помогает избежать субъективизма в оценке возможностей отдельных учащихся, позволяет объективно их оценить и построить совместную программу действий, направленную на развитие определенных качеств или на устранение выявленных трудностей и недостатков.

Здесь следует учесть, что, к сожалению, у учителей часто складывается жесткое и однозначное мнение о том или ином ученике, и изменить это мнение очень не просто. Что бы ученик ни сделал, все его действия и отношения воспринимаются через установку на него учителя. Поэтому проведение консилиума, результаты работы которого были бы действительно полезны, требует тщательной подготовки, в ходе которой школьный психолог планирует решение нескольких задач:

1. Показать педагогическому коллективу ученика с разных сторон, обязательно подчеркнув его положительные, сильные стороны. Представить доказательные гипотезы, основанные на данных психодиагностики, наблюдений, бесед и пр., о причинах происхождения и существования личностных проблем школьника.

2. Добиться понимания каждым учителем того, что психолог говорит об ученике, т. е. пробиться сквозь стену установки учителя

по отношению к данному ребенку. Это очень трудная задача, и решать ее нужно осторожно, постепенно, еще задолго до проведения консилиума. Нужно создать у учителя пусть небольшой, но собственный опыт видения ученика если и не иным, то хотя бы чуть-чуть измененным взглядом.

Важно пробудить у учителя сомнения в верности оценки ученика и в правильности своих педагогических действий. Подвести его к примерно таким вопросам и рассуждениям: «А если разобраться серьезно, что делали с ребенком? Прорабатывали на классном часе, в учительской, вызывали родителей. А знаю ли я, чем интересуется, о чем мечтает этот ученик? Что он читает? Какие фильмы любит смотреть? Какая обстановка у него дома? Что он умеет и любит делать: кататься на коньках, ухаживать за животными, играть в шахматы, рисовать, лепить, строгать?... За что-нибудь его когда-либо похвалили? Поставили хоть раз в чем-нибудь в пример другим ребятам? Поручили какое-нибудь значимое для него дело? Поинтересовались, есть ли у него друг, а если нет, то помогли ли этого друга найти? Наконец, поговорили с учеником в школе хоть раз «по душам», без упреков и угроз?..»

Постановка учителем перед собой подобного рода вопросов может поколебать его субъективную установку на ребенка, вызывает переосмысление и переоценку самого себя: что же это я? Ведь рядом человек, я за него ответствен, а я его не знаю... можно ли еще что-то исправить?!

Не случайно гуманистическая психология придает такое большое значение субъективному опыту человека и глубоко личностным процессам, позволяющим человеку самостоятельно продвигаться в усвоении знаний. К. Роджерс (45) писал, что есть особая трудность в передаче другому человеку психологического опыта по усвоению субъективно нового знания. Этот опыт человеку надо пройти *самому*, его нельзя передать прямым путем, о нем можно рассказывать, можно создавать условия, облегчающие поиск и накопление такого опыта, но его нельзя перенести из головы одного человека другому: учиться надо как бы заново. Поэтому многие избегают непривычных форм мышления: это хлопотно и трудоемко. И тогда понятно, почему люди часто предпочитают отмахнуться от всего нового.

Учителя в силу загруженности, недостаточности профессиональной квалификации или личностного развития устраивает определенность в оценке того или иного ученика. Он его внутренне, для себя, оценил и ведет себя по отношению к школьнику соответственно этой оценке, и совесть его спокойна, он не мучается вопросом: правильно или неправильно он поступил, как это может отразиться на настроении, самочувствии ученика?

Психолог же снимает всякую оценку с ученика. Ученик не может быть плохим или хорошим, он такой, какой есть, и мы, взрослые, должны его в чем-то поддержать, что-то помочь исправить. Это значительно труднее, заставляет думать и оценивать уже не ученика, а свои собственные действия и мысли по отно-

шению к нему. И часто учитель с трудом меняет установку на ученика не только потому, что уж совсем не понимает, о чем говорит психолог (или кто-то другой), а потому, что, может быть, и бессознательно, не хочет усложнять жизнь самому себе. Поэтому здесь нужна кропотливая психологическая подготовка, чтобы помочь учителю «переступить» через самого себя.

3. Выработать коллективное понимание всеми учителями сути личностной проблемы ученика. Только в этом случае можно рассчитывать на их взаимодействие в интересах школьника.

Таким образом, психолого-педагогический консилиум, будучи грамотно подготовленным, помогает развитию не только учащихся, но и учителей, и всего педагогического коллектива.

I.4.3. Психологическое консультирование. Консультативная деятельность — очень существенное направление работы школьного психолога. Консультации проводятся для учителей, учащихся, родителей; они могут быть индивидуальными или групповыми.

Психологическое консультирование примыкает по своим задачам к психопрофилактической работе. Однако между ними есть существенные различия. Если психопрофилактическую работу мы начинаем тогда, когда психологическая проблема еще не возникла и мы предупреждаем ее как возможную, то консультационную — тогда, когда к нам приходят с уже созревшей проблемой. У учителя, или у ученика, или у родителей возникает какая-то проблема, которую они сами решить не могут, но которая их угнетает, тревожит, беспокоит. И они обращаются за помощью к школьному психологу. Задача психолога —помочь обратившемуся к нему человеку решить его проблему. Самое трудное при этом определить истинную проблему и установить причины, ее породившие. Очень часто, например, учитель приходит к психологу и просит помочь ему в работе с ребенком, который характеризуется им обычно негативно с точки зрения успеваемости, или поведения, или взаимоотношений со сверстниками и с ним, учителем. Как будто бы проблема — в ребенке, с ним и надо разбираться. Но с таким заключением не следует торопиться. Очень часто проблема возникает в результате неправильных действий или отношения самого учителя, следовательно, проблема прежде всего в нем самом, а потом уже в ребенке.

Представим такую ситуацию: школьник плохо учится по какому-то предмету. Учитель идет на консультацию к психологу. Но психолог может во время консультации помочь т о л ь к о самому учителю: почему тот не находит подхода к ребенку и пр.? А причину плохой успеваемости школьника психолог будет находить, уже имея дело с самим школьником.

Поэтому психолога и учителя следует рассматривать как специалистов в своих областях. Их сотрудничество по поводу проблемы ученика позволяет соединить их знания и открывает богатые творческие возможности для решения проблем. В этом, наверное, самое большое значение консультативной работы.

Если учитель во время консультации понял причину своей неудачи в работе с ребенком, значит, он решил свою проблему. А раз он осознал истоки проблемы, то скорее всего по-другому будет строить свои взаимоотношения с детьми и искать индивидуальные подходы к каждому.

У учащихся, особенно у старшеклассников, существует много проблем, с которыми они обращаются непосредственно к психологу. Это взаимоотношения в группе сверстников, конфликтные ситуации со сверстниками; взаимоотношения со сверстниками противоположного пола; взаимоотношения с родителями; взаимоотношения с учителями; просьба помочь найти выход в какой-либо затруднительной ситуации; вопросы осознания собственной личности; трудности в учебе.

Таким образом, психологическую консультацию мы проводим тогда, когда к иам пришли с проблемой, т. е. проблему мы уже имеем. При этом мы сначала уточняем и осмысливаем проблему, находим средства для ее решения; и только затем уже пытаемся предупредить, предотвратить возникновение подобных проблем в будущем.

Итак, психологический смысл консультации состоит в том, чтобы помочь человеку самому решить возникшую проблему. Только таким образом он сможет накапливать опыт решения подобных проблем и в будущем. Очень часто, как показывает практика, неопытный психолог пытается засыпать советами консультируемого — в результате оба оказываются иеудовлетворенными консультацией. И это несмотря на то, что пришедшие иа консультацию в большинстве случаев хотят, чтобы психолог обеспечил им быстрое решение проблемы, дал совет и, главное, подтвердил их собственное восприятие ситуации. Особенно это относится к учителям, с чем постоянио сталкиваются школьные психологи.

Опыт свидетельствует, что учителя, иезависимо от их педагогического опыта, обращаются чаще всего к психологу по поводу «неуправляемости» отдельных учащихся, в которых видят злоумышленников и виновников осложиенных взаимоотношений. Они часто испытывают бессилие по поводу решения проблем, связаниых с особенностями воспитания, обучеиия, общения тех или иных детей. Причину этих проблем и трудиостей они стремятся искать в недостатках семейного воспитания, не подвергая сомнению свои профессиональные умения и личностные качества. Но в большинстве случаев оказывается, что учителя ие знают основных психологических особенностей данного ребенка, поэтому не могут найти правильный подход к нему.

Поэтому во время консультации они сопротивляются активному вовлечеиию их самих в продуктивный процесс решения той или иной проблемы, предпочитая заиимать пассивную позицию человека, перекладывающего решение вопроса на другого. Школьиый психолог не должен в таких случаях идти на поводу у учителя. Его задача — подвести учителя к самостоятельному «прозрению», пониманию источников возникших проблем.

Не менее сложно консультировать родителей. Чаще всего они приходят к психологу по настоятельной рекомендации директора или классного руководителя и в большинстве случаев с трудом принимают версии психологических причин отклонений в поведении и обучении их детей. Они довольно часто стараются отвести разговор от поиска причин возникновения того или иного психологического качества ребенка в сферу семейных отношений, быта. Психологу, хоть это и не просто, всегда в центре внимания следует удерживать интересы ребенка и стараться избегать опасности погружения в разбирательство бесконечных супружеских или личностных проблем родителей.

Психолог также консультирует администрацию школы, способствует повышению психологической культуры педагогов и родителей путем проведения индивидуальных и групповых консультаций, участия в педсоветах, методобъединениях, общешкольных и классных родительских собраниях.

По запросам народных судов, органов опеки и попечительства, комиссий и инспекций по делам несовершеннолетних, а также других организаций психолог проводит психологическую экспертизу состояния ребенка, условий семейного воспитания с целью вынесения соответствующими инстанциями обоснованных решений о судьбе ребенка и дальнейшей работе с ним.

Таким образом, консультация — важный вид работы школьного психолога. Специфика психологического консультирования в школе заключается в том, что в процессе консультации рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи школьной психологической службы — максимально содействовать психическому и личностному развитию каждого школьника. Администрация школы, учителя, родители, другие люди получают консультацию постольку, поскольку имеют отношение к ребенку. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами учащихся, а не сами по себе.

I.4.4. Психологическое просвещение. К психопрофилактике и психологическому консультированию тесно примыкает такой вид работы, как психологическое просвещение учителей, учащихся, родителей. У учителей существует огромный дефицит психологических знаний и навыков. Даже классные руководители, проработавшие с детьми не один год, располагают чрезвычайно бедными и однообразными сведениями о психологических особенностях своих учащихся. Это же можно сказать и о родителях, которые нередко при всей своей любви к ребенку не знают его и не умеют его понять.

Итак, в ходе психологического просвещения психолог должен:

знакомить учителей и родителей с основами детской, педагогической и социальной психологии; а учащихся — с основами самовоспитания;

популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований;

формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития.

Здесь могут быть использованы лекции, беседы, семинары, выставки, подборки литературы и пр. При этом совсем не обязательно всю эту работу проводить самому школьному психологу — он может приглашать специалистов. Но содержание для всех этих форм обеспечивает школьный психолог: важно, чтобы лекции, беседы, семинары не проходили только на абстрактно-теоретическом уровне, а имели бы предметом своего обсуждения и конкретные проблемы данной школы, данного контингента учащихся и пр., т. е. наглядно показывали бы, что психологические знания имеют непосредственное отношение к решению конкретных проблем обучения и воспитания школьников.

Итак, мы определили, что основными видами работы школьного психолога являются: психопрофилактика, психодиагностика, психокоррекция, работа по развитию учащихся, психологическое консультирование и психологическое просвещение. Все эти виды работы на практике существуют только в единстве, во взаимодействии.

I.4.5. Этика профессиональной деятельности школьного психолога. Этические проблемы в деятельности школьного психолога имеют немаловажное значение для его эффективной работы в школе.

Основной задачей деятельности школьного психолога является обеспечение нормального хода психического развития ребенка, поэтому он должен осуществлять свою деятельность исходя прежде всего из интересов школьника, обеспечивая возможность развития его личности. Вследствие этого моральная и гражданская ответственность школьного психолога за свои действия как бы возрастает втрое, поскольку многие психические процессы имеют необратимый характер.

Все сказанное позволяет сформулировать главный этический принцип, который должен лежать в основе всей профессиональной деятельности школьного психолога, принцип, установленный еще Гиппократом применительно к врачебной этике — *«не навреди»* (подробнее см. 19).

Школьный психолог работает с детьми не один. Рядом работают другие люди, объединенные с ним общей целью — воспитанием подрастающего поколения. Поэтому следующим основным принципом профессиональной этики школьного психолога является *соблюдение им в своей деятельности меры должного и возможного поведения.* Этот принцип тесно связан с первым, но является по своему моральному значению подчиненным заповеди «не навреди», поскольку в большей степени относится к непосредственному выполнению школьным психологом своих должностных обязанностей. Простым примером реализации этих принципов в профессиональной деятельности школьного психолога может служить

следующая ситуация: в школе имеется ученик, который нарушает правила поведения и испытывает трудности в учении. Учителя обращались за помощью к психологу, однако имеющийся в распоряжении школьного психолога диагностический и методический арсенал не позволил ему с достаточной точностью установить причины отклоняющегося поведения данного школьника. В этом случае школьный психолог не должен давать педагогам конкретных рекомендаций по созданию психолого-педагогической коррекционной программы работы с «трудным» учеником. Вместе с тем он не может «вычеркнуть» этого ученика из сферы своего внимания и должен продолжать наблюдение за ним, вести поиски адекватных средств психологического анализа. Однако в процессе этих поисков психолог не может и «навязывать» ученику свое внимание, особенно в тех случаях, когда оно вызывает у ученика отрицательную реакцию.

Почему в данном случае мы рекомендуем школьному психологу именно такую линию поведения? Во-первых, грамотное профессиональное поведение школьного психолога обязательно предусматривает четкое осознание им своих возможностей и достигнутого на данном этапе времени уровня развития психологической науки, и в частности возрастной психологии. Этика профессионального поведения школьного психолога требует от него использования в практической работе только многократно апробированных педагогических и психологических средств. Именно этим практический школьный психолог отличается от психолога-исследователя, научного работника. Работа в строгих рамках своих профессиональных возможностей, особенно в тех случаях, когда школьному психологу негде или очень трудно получить квалифицированную консультацию, является непременным условием его профессиональной этики. Здесь главным выступает принцип «не навреди», который обусловливает меру должного поведения психолога.

Во-вторых, очень часто причины того или иного отклоняющегося поведения школьника лежат вне собственно психологических факторов развития или эти психологические факторы являются «кажущимися», твердо не установленными. Это относится, например, к низкому жизненному уровню семьи, специфическим экономико-географическим условиям среды обитания, врожденным, биологическим патологиям и так называемым «кажущимся факторам» типа: «плохо учится потому, что не способен», «ничего не в состоянии запомнить», «имеет преступные наклонности» и т. п. В этих случаях применение психологических коррекций может либо дать противоположные результаты, либо нанести непоправимый вред психическому развитию ребенка. С другой стороны, оставить без внимания ученика с отклонениями в поведении школьный психолог тоже не может. В этом случае наиболее целесообразным является такое поведение школьного психолога, когда он ненавязчиво продолжает наблюдения за этим учеником и одновременно знакомится с его образом жизни и окружением (товарищами, родителями, с которыми одновременно проводит беседы общего про-

светительского характера). В этом случае принцип «не навреди» (психокоррекционное воздействие отсутствует) сочетается с должным (контроль за учеником) и возможным (просветительская работа) профессиональным поведением школьного психолога.

Однако возможны ситуации, когда мера должного и возможного поведения приобретает решающую роль в деятельности школьного психолога. Правда, принцип «не навреди» остается при этом по-прежнему незыблемым, хотя и не проявляется явно. Это ситуации, когда школьному психологу достоверно становится известно, что психическое развитие учащегося тормозится или может быть заторможено и привести к отклонению от его нормального хода. В этом случае психолог не только морально должен, но и обязан принять все меры к исправлению сложившегося положения. Прежде всего к этим мерам относится максимально возможное использование своих прав, которые определены «Положением о школьной психологической службе», должностными инструкциями и другими инструктивными и методическими материалами (это главным образом мера должного поведения). В случаях же неэффективности или невозможности использования своих прав школьный психолог должен обратиться во все организации, которые прямо или косвенно связаны с воспитанием и обучением, и потребовать от них конкретной и реальной помощи в своей работе. При этом необходимо иметь в виду, что психолог не должен ограничиваться эмоционально окрашенными общими призывами — «спасите мальчика (девочку)!», а предложить конкретные, психологически обоснованные пути, обеспечивающие решение проблемы. В определенных случаях школьный психолог может прибегнуть к помощи прессы и общественного мнения (это мера возможного поведения).

Столь же энергично и достаточно жестко школьный психолог — но только в рамках своих специфических прав — должен действовать и в случаях, когда его работе препятствует сам ученик, с которым нужно проводить соответствующую работу. Вряд ли здесь целесообразно подробно говорить, что все свои требования школьный психолог должен предъявлять в тактичной и вежливой форме, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. В подобных ситуациях (нежелание ученика работать с психологом) обязательным условием для школьного психолога является необходимость привлечь себе на помощь авторитетных для данного учащегося учителей, товарищей и его родителей (соблюдение меры возможного поведения).

Таковы общие принципы, лежащие в основе этики профессиональной деятельности школьного психолога. Коротко их можно сформулировать следующим образом: а) четко сознавать свои профессиональные возможности и уровень профессиональной подготовки, с тем чтобы полностью исключить возможность нанесения ущерба психическому развитию ребенка; б) в рамках своей компетенции использовать все возможные средства к обеспечению успешного хода психического развития школьников, а в случаях

опасности его нарушения требовать от заинтересованных лиц выполнения психологических рекомендаций, направленных на реабилитацию этого развития.

Опираясь на изложенные здесь основные этические принципы работы школьного психолога, каждый может легко представить себе линию профессионального поведения школьного психолога. Так, например, при осуществлении диагностической работы нужно учитывать, что работы с тестовыми заданиями представляют для учеников вид познавательной деятельности. Оставляя в стороне научный аспект этой проблемы, укажем лишь на то, что в работе с некоторыми учащимися (это нужно предварительно установить) нельзя использовать методики, в которых могут содержаться оскорбительные намеки на их близких и друзей. Также недопустимо применение методик в тех случаях, когда их содержание рисует в смешном или негативном плане учителей и родителей учащихся, особенно если в реальности имели место схожие ситуации.

Совершенно недопустимым для психолога вообще, а для школьного психолога особенно является разглашение данных психологического обследования особенно в тех случаях, когда анонимность результатов была оговорена или когда они могут нанести вред репутации испытуемого. Вообще, следует постоянно помнить, что разглашение профессиональной тайны психологом является, может быть, еще большим преступлением, чем разглашение врачебной тайны, так как в общественном мнении болезнь часто считается несчастьем, не зависящим от воли и личности человека, в то время как «психологические болезни», как правило, связываются с личными недостатками испытуемого, в которых виноват он сам или его близкие.

Тщательно следует следить за тем, чтобы конфиденциальные сведения, полученные в ходе психологического обследования, не стали известны некомпетентным лицам, а также не были бы обнародованы в публикациях или лекциях. Работник, нарушивший это правило, может считать себя вычеркнутым из рядов школьных психологов.

Конечно, могут быть случаи, когда интересы данного лица (или общества) требуют предоставления в распоряжение официальных лиц результатов психологического обследования. В этом случае школьный психолог может дать необходимые сведения, но предварительно поставить в известность об этом самого испытуемого и получить от официальных органов гарантию о нераспространении сообщенной информации.

В среде профессиональных психологов и социологов обычно принято считать, что обязанность строго хранить профессиональную тайну теряет свою силу, если имеется согласие испытуемого на ее разглашение. Хочется особо подчеркнуть, что данное положение не должно распространяться на деятельность школьного психолога, ибо ребенок не всегда может правильно оценить и осознать все последствия своего поведения в подобной ситуации.

Очень сложным является вопрос о соблюдении психологом профессиональной этики в отношении секретности данных диагностических обследований при разработке и осуществлении психологических коррекционных программ в тех случаях, когда в них должны принимать участие учителя школы или другие лица. В подобных случаях мы должны помнить, что успешное осуществление коррекции психологических отклонений, обеспечение нормального психического развития ребенка проводятся прежде всего в интересах ребенка и для его пользы. Результаты этой работы имеют гораздо большее значение и пользу для ребенка, чем вред, который может принести сообщение заинтересованным лицам (учителям, родителям) результатов психологического исследования. В этих случаях корректное, т. е. соблюдающее научный принцип необходимости и достаточности, использование данных психолога является необходимым. Однако и здесь школьный психолог должен быть уверен, что его информация будет использована заинтересованными лицами для достижения целей коррекционной программы, а не для другой, хотя бы и очень важной, цели.

При осуществлении профилактической работы, особенно в той части, которая связана с проведением массовых обследований или разработкой практических рекомендаций по развитию общеинтеллектуальных, эмоционально-волевых особенностей школьников, развитию их интересов и склонностей, адаптации к школьному обучению, определению уровня психического развития и т. п., школьный психолог должен доводить их результаты до сведения учителей, администрации школы или родителей. Больше того, некоторые сведения общего характера он может сообщать и самим учащимся, чтобы вместе с ними намечать конкретные пути достижения целей. Отдельные данные массового обследования в обобщенном виде могут быть доведены и до сведения всего коллектива класса. К этому следует добавить, что сами учащиеся, особенно в подростковом и раннем юношеском возрасте, очень часто интересуются своими психологическими особенностями, требуют от психолога, чтобы он поделился с ними результатами своей диагностической работы.

В таких случаях школьный психолог может представить некоторую часть своей информации заинтересованным ученикам. Однако делать это надо обязательно в индивидуальном порядке. Сведения должны относиться к вопросам самовоспитания и профориентации, не содержать оскорбительных или иронических намеков на особенности личности ученика, его родителей, близких, товарищей по школе и тем более — учителей. Вообще, при осуществлении этой работы школьный психолог должен руководствоваться правилом, сформулированным Г. Лессингом: «Ребенку нужно говорить правду, одну только правду, но не всю правду...»

Таких же правил профессионального поведения школьный психолог должен придерживаться и при осуществлении других видов своей деятельности, и в том числе психологическом консультировании и психологическом просвещении.

Просветительная работа школьного психолога, ведущаяся среди педагогов, также имеет определенный этический аспект. Успешность этой работы в значительной степени зависит от того, насколько учителя и администрация школы проникнутся мыслью о важности и необходимости этой работы для них самих. Это тем более важно, что конкретные результаты деятельности школьного психолога далеко не всегда очевидны для всех, отчетливо видны и имеют, как правило, большую протяженность во времени. В значительной мере дело осложняется и тем, что профессиональная деятельность учителя и школьного психолога имеет единую общую конечную цель — формирование и воспитание личности школьника. Но именно исходя из этой общей цели, можно выделить ту профессиональную специфику, которая определяет средства, а следовательно, и особенности деятельности учителя-предметника и школьного психолога.

Содержательная сторона деятельности всей психологической службы в школе, как и деятельности педагогических коллективов в целом, определяется содержанием среднего образования. Вместе с тем на практике реализация среднего образования, как правило, ограничивается привитием учащимся необходимой суммы знаний основ наук и общественно полезных навыков поведения, а психическое развитие ребенка как необходимое условие успешного формирования личности человека присутствует лишь неявно, не всегда выступает как одна из основных педагогических задач. Системы дидактических и методических средств обучения ориентированы исключительно на учителя-предметника, который в значительной степени репродуктивно переносит их на учащихся почти без учета их возрастных и индивидуальных особенностей развития. Здесь нужно подчеркнуть слово «почти», потому что общедидактические принципы, конечно же, учитывают общие возрастные характеристики учащихся с точки зрения их возможностей воспринимать учебный материал. Но во-первых, эти возрастные характеристики в дидактике и методике обучения носят очень общий характер, во-вторых, часто не учитывают последних данных психологической науки и, в-третьих, не отражают главной закономерности возрастной психологии — взаимосвязи и взаимообусловленности возрастных и индивидуальных характеристик психического развития ребенка.

Другим недостатком дидактическо-методических аспектов, с точки зрения психолога, является то, что в этой системе ученик выступает по преимуществу как объект педагогического воздействия, в основном пассивно воспринимающий содержание учебного предмета.

Эти дидактические и методические положения педагогической науки являются вполне естественными, поскольку выражают специфику ее предмета, и психологам нужно к ним относиться с вниманием и уважением. Но именно в этой связи школьному психологу необходимо привлекать внимание учителей не только к успешности усвоения учащимися материала школьных программ, но

и к необходимости обеспечения в процессе обучения психического развития детей. Нормой профессионального и нравственного поведения школьного психолога должно стать совместное с учителями и другими работниками органов народного образования контролирование развития интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер личности учащегося. И только на основе этого развития применять к нему те или иные методы педагогического воздействия.

В своей деятельности школьный психолог должен отчетливо представлять себе, что специфический подход со стороны большинства учителей-предметников к процессу обучения следует признать для них традиционным и в основном оправданным, ибо, что бы там ни говорилось о воспитывающем обучении, все же основной профессиональной задачей учителя-предметника является обеспечение успешного усвоения учащимися знаний в объеме программы средней школы. Да и общественная оценка их деятельности производится главным образом в соответствии с этой задачей.

С учетом особенностей такого подхода к обучению работа школьного психолога по распространению среди учителей психологических знаний должна носить подчеркнуто просветительский характер. Просветительство же, как известно, исключает профессиональный снобизм, чувство превосходства, назидательность и тем более директивность тона и поведения. Помощь, оказываемая школьным психологом учителям-предметникам и администрации школы, должна носить дружеский и ненавязчивый характер, быть максимально деликатной и уважительной по отношению к профессиональным особенностям работы педагогов.

В свою очередь, включение школьного психолога в общий учебно-воспитательный процесс всей школы предполагает у него наличие определенных знаний в области дидактики и методики. Однако вполне очевидно, что его подготовка в этой области является значительно более слабой, чем у большинства учителей. Сказывается и отсутствие у него опыта педагогической работы. Но для того чтобы грамотно составить и эффективно осуществить программу психолого-педагогической коррекционной работы с учащимися, нужно иметь значительный объем знаний в области дидактики и методики. Значит, привлечение учителей к совместной работе над такими программами должно стать не только профессиональной обязанностью школьного психолога, но и определенной формой его поведения, ибо в процессе этой работы будет происходить взаимное обогащение знаниями психолога и учителя.

В этой связи возникает проблема взаимозаменяемости членов педагогического коллектива школы. Здесь позиция школьного психолога должна быть обозначена четко: он не может и не должен *заменять* учителя, однако в отдельных или экстремальных случаях (в школе всякое может случиться) психолог должен уметь на непродолжительное время *подменить* учителя на уроке.

Рассматривая проблему отношения школьных психологов и учителей с точки зрения содержательной стороны деятельности школьной психологической службы, мы должны остановиться на одном ее аспекте. Главным объектом школьной психологической службы, основной ее заботой и целью, безусловно, является ученик. Психолог в школе всю свою основную работу должен направлять на оказание помощи ученику в решении его проблем, способствовать нормальному и гармоничному развитию его личности. Но в общей системе школьного обучения и воспитания звено «ученик — учитель» (или «учитель — ученик») является не только основным, но и неразрывным, как бы ни пытались его разорвать некоторые представители родительской и педагогической общественности. Опыт работы психологов в школе в некоторых случаях обнаруживает опасную тенденцию противопоставления учащегося учителю или учащихся школе как единственному средству осуществления учебно-воспитательного процесса. Кстати, нужно прямо сказать, что деятельность некоторых учителей и стиль работы отдельных школ дают основание для такого противопоставления. В этом случае может возникнуть мысль о том, что школьный психолог должен встать между учителем и учеником и сделаться единственным защитником интересов учащихся.

Безусловно, школьный психолог должен охранять интересы ученика. Но во-первых, видимо, нужно защищать не всякие интересы ребенка, а только те, которые способствуют продуктивному развитию его личности, а во-вторых, для того, чтобы судить о том, что и как защищать, нужно хорошо знать эти интересы. В любом же случае наиболее продуктивной формой деятельности школьного психолога будет его стремление познакомить учителя с теми или иными интересами и проблемами учащегося, которые психологу удалось выявить, а затем — совместная работа по определению психолого-педагогических способов развития этих интересов либо их коррекции. Короче говоря, учитель, каким бы он ни был, не должен оставаться «за бортом» при осуществлении школьным психологом своей деятельности. Кстати, любой нормальный, профессионально грамотный учитель вряд ли позволит кому бы то ни было без своего участия и без контроля со своей стороны воспитывать и обучать своего ученика. Как известно, даже плохая мать очень редко доверяет ребенка чужим рукам.

Действенным способом решения многих проблем является такая организация деятельности и такое поведение школьного психолога, когда им создается иллюзия, что педагог *как бы сам* ведет психологическую работу среди своих учеников, сам стремится не только знать, но и в определенной степени понимать существо протекающих у них психологических явлений.

Обобщая сказанное, следует отметить, что этическая сторона профессиональной деятельности школьного психолога характеризуется прежде всего глубоким психологическим пониманием сущности происходящих в школе явлений, их взаимосвязей и обусловленности, особенностей поведения людей, окружающих школьного

психолога, их взаимоотношений и поведения, а главное — развитой рефлексией своих действий и поступков, которые должны быть подчинены стремлению осуществить основную свою цель — формирование личности школьника, психологическую подготовку детей к жизни и труду.

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания.— М., 1977.
2. *Анастази А.* Психологическое тестирование: В 2 т.— М., 1982.
3. *Арямов И. А.* Основы педологии.— М., 1928.
4. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические произведения.— М., 1961.
5. *Басов М. Я.* Общие основы педологии.— М., 1931.
6. *Блонский П. П.* Избранные педагогические произведения.— М., 1961.
7. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии.— 1978.— № 4; 1979.— № 2, № 4.
8. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968.
9. *Веселова В. В.* Психолого-педагогическая служба «Гайденс» в средней школе США // Советская педагогика.— 1982.— № 6.
10. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе / Под ред. Н. Н. Обозова.— Л., 1984.
11. *Вульфсон Б. Л.* Педагогическая мысль в современной Франции.— М., 1983.
12. *Выготский Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т.— М., 1983.— Т. 5.
13. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т.— М., 1983.— Т. 3.
14. *Выготский Л. С.* К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: В 6 т.— М., 1983.— Т. 5.
15. *Гуревич К. М.* Современная психологическая диагностика: Пути развития // Вопросы психологии.— 1982.— № 1.
16. *Давыдов В. В.* Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность.— М., 1979.
17. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной.— М., 1987.
18. *Дубровина И. В.* Индивидуальные особенности школьников.— М., 1975.
19. *Жутикова Н. В.* Учителю о практике психологической помощи.— М., 1988.
20. *Зейгарник Б. В.* Патопсихология.— М., 1976.
21. *Кабанов М. М., Личко А. Е., Смирнов В. М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике.— Л., 1983.
22. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст.— М., 1971.
23. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения.— М., 1986.
24. *Личко А. Е., Иванов Н. Я.* Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического использования.— Л., 1976.
25. *Макаренко А. С.* Книга для родителей.— М., 1954.
26. *Мельников В. М., Ямпольский Л. Т.* Введение в экспериментальную психологию личности.— М., 1985.
27. Научно-практические проблемы школьной психологической службы: Тезисы докладов Всесоюзной конференции / Под ред. Ю. К. Бабанского, А. А. Бодалева, И. В. Дубровиной.— М., 1987.
28. Психодиагностика: Теория и практика.— М., 1986.
29. Психологическая служба в школе: Круглый стол // Вопросы психологии.— 1983.— № 3, № 4.
30. Психологическая служба в школе/Под ред. И. В. Дубровиной.— М., 1984.
31. Психологическая служба в школе: Тезисы докладов Всесоюзной конференции.— Таллинн, 1983.

32. Психологические методы исследования личности в клинике / Под ред. М. М. Кабанова.— М., 1978.
33. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии.— М., 1976.
34. *Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике.— М., 1970.
35. Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина.— М., 1989.
36. *Славина Л. С.* Знать ребенка, чтобы воспитывать.— М., 1976.
37. *Соколова Е. Т.* Проективные методы исследования личности.— М., 1980.
38. *Стоунс Э.* Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения / Пер. с англ.; Под ред. Н. Ф. Талызиной.— М., 1984.
39. *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина.— М., 1972.
40. *Сыэрд Ю. Л.* О требованиях к практическому применению тестов в условиях психологической службы в школе // Психодиагностика и школа.— Таллинн, 1980.
41. *Шванцара Й.* и др. Диагностика психического развития.— Прага, 1978.
42. *Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.— М., 1981.
43. *Bardon J. L., Bennett D. G.* School Psychology.— N. Y., 1974.
44. *Reynolds C. K., Gutkin T. B., Elliot S. N., Witt J. C.* School Psychology: Essentials of Theory and Practice.— N. Y., 1984.
45. *Rogers K.* Toward a More Humanistic Science of the Person // Journal of Humanistic Psychology.— 1985.— No 4.
46. *Tort M.* Quotidient intellectuel.— Paris, 1974.

ЧАСТЬ II
РАБОТА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА С УЧАЩИМИСЯ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

ГЛАВА 1
МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК

II.1.1. Общая характеристика возраста. Основой для определения возрастных границ этого периода служит время обучения детей в начальных классах. До недавнего времени в нашей стране младший школьный возраст охватывал период от 7 до 9—10 лет (обучение в I—III классах). Сейчас, в связи с переходом к обучению с 6 лет и четырехлетней начальной школе, нижняя граница возраста соответственно сдвинулась. В других странах границы данного периода определяются в зависимости от принятых в них систем образования. Однако решающим во всех случаях является переход ребенка к учению как систематической, целенаправленной деятельности. По проблемам младшего школьного возраста существует обширная литература, однако обобщающих работ сравнительно мало [1]. В последние годы в нашей стране появилось множество работ, посвященных проблеме обучения детей с 6 лет (см. литературу в конце II части).

В этот период происходит активное анатомо-физиологическое созревание организма. К 7 годам совершается морфологическое созревание лобного отдела больших полушарий, что создает возможности для осуществления целенаправленного произвольного поведения, планирования и выполнения программ действий. К 6—7 годам возрастает подвижность нервных процессов, отмечается большее, чем у дошкольников, равновесие процессов возбуждения и торможения, хотя процессы возбуждения превалируют (что определяет такие характерные особенности младших

[1] См., например: *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968; *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии.— 1979.— № 2, № 4; *Божович Л. И., Славина Л. С.* Психическое развитие школьника и его воспитание.— М., 1979; Возрастные возможности усвоения знаний: младшие классы школы / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова.— М., 1966; *Занков Л. В.* О начальном обучении.— М., 1963; *Занков Л. В.* Беседы с учителем: Вопросы обучения в начальных классах — М., 1975; Индивидуальные варианты развития младших школьников / Под ред. Л. В. Занкова, М. В. Зверевой.— М., 1973; Учителю о психологии младшего школьника.— М., 1977; Мир детства: Младший школьник / Отв. ред. В. В. Давыдов.— М., 1981; *Коломинский Я. Л., Панько Е. А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста.— М., 1987.

5 Заказ № 1272

школьников, как непоседливость, повышенная эмоциональная возбудимость и т. п.). Возрастает функциональное значение второй сигнальной системы, слово приобретает обобщающее значение, сходное с тем, какое оно имеет у взрослого человека. В целом, можно сказать, что у детей 7—10 лет основные свойства нервных процессов по своим характеристикам приближаются к свойствам нервных процессов взрослых людей. Вместе с тем эти свойства у отдельных детей еще очень неустойчивы, поэтому многие физиологи считают, что говорить о типе нервной системы у младших школьников можно лишь условно.

В этом возрасте происходят также существенные изменения в органах и тканях тела, существенно повышающие, по сравнению с предшествующим периодом, физическую выносливость ребенка. Все это создает благоприятные анатомо-физиологические предпосылки для осуществления учебной деятельности.

Из особенностей анатомо-физиологического созревания заслуживают также внимания следующие моменты: развитие крупных мышц опережает развитие мелких, и поэтому дети лучше выполняют сравнительно сильные и размашистые движения, чем те, которые требуют точности, что необходимо учитывать при обучении детей письму. Важно также иметь в виду неравномерность анатомо-физиологического созревания детей.

Возросшая физическая выносливость, повышение работоспособности носят относительный характер, и в целом для детей остается характерной высокая утомляемость. Их работоспособность обычно резко падает через 25—30 мин урока и после второго урока. Дети очень утомляются в случае посещения группы продленного дня, а также при повышенной эмоциональной насыщенности уроков, мероприятий. Все это необходимо специально учитывать, имея в виду и уже упоминавшуюся повышенную эмоциональную возбудимость.

С поступлением ребенка в школу в его жизни происходят существенные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития, формируется учебная деятельность, которая является для него ведущей. Именно на основе учебной деятельности развиваются основные психологические новообразования младшего школьного возраста. Обучение выдвигает мышление в центр сознания ребенка (Л. С. Выготский). Тем самым мышление становится доминирующей функцией, начинает определять работу и всех других функций сознания — они интеллектуализируются и становятся произвольными. В советской психологической литературе в настоящее время в качестве основных новообразований младшего школьного возраста выделяются произвольность психических процессов и развитие внутреннего плана действий.

Ранее было принято считать, что для детей младшего школьного возраста ведущим является конкретно-образное мышление, однако в настоящее время, в первую очередь благодаря работам Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и их сотрудников, доказано, что дети этого возраста имеют гораздо большие познавательные

возможности, что позволяет развивать у них основы теоретических форм мышления.

Согласно концепции известного американского психолога Эриксона, в этот период формируется такое важное личностное образование, как чувство социальной и психологической компетентности (или при неблагоприятном развитии — социальной и психологической неполноценности), а также чувство дифференцированности своих возможностей.

Особую роль в жизни младшего школьника играет учитель, который часто выступает как своего рода центр его жизни (даже в тех случаях, когда ребенок «не принимает» педагога), именно на учителе оказывается «завязанным» эмоциональное самочувствие ребенка. К концу младшего школьного возраста особое значение начинает приобретать мнение сверстников, ребенок начинает стремиться завоевать признание товарищей.

Наряду с учебной деятельностью существенное место в жизни младших школьников продолжает занимать игровая деятельность, прежде всего игры с правилами, игры-драматизации.

Рассмотрим наиболее типичные проблемы, которые решает школьный психолог, работая в начальных классах.

II.1.2. Готовность к школьному обучению. Определяя психологическую готовность ребенка к школе, психолог должен четко сознавать, для чего он это делает.

Если стоит вопрос об отборе детей в школу или целесообразности отсрочки приема в школу какого-либо ребенка, то следует, видимо, ограничиться определением исходного уровня *функциональной готовности,* или *школьной зрелости* (т. е. соответствия степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций условиям и задачам школьного обучения). Известно, что дети с низким уровнем функциональной готовности составляют «группу риска» как с точки зрения усвоения программы, так и с точки зрения утомляемости и повышенной заболеваемости. Многие из этих детей буквально с первых дней попадают в категорию неуспевающих, другие (обычно имеющие хороший уровень интеллектуального развития или хорошо подготовленные к школе в плане овладения основными школьными навыками — чтением, счетом, письмом) могут учиться достаточно хорошо, но постоянно испытывают чрезмерное нервно-психическое напряжение, что приводит к невротизации, психосоматическим заболеваниям (67). Для диагностически функциональной готовности в нашей стране и в ряде других стран Восточной Европы используется тест Керна—Йирасека. Подробнее об этой методике рассказано ниже (см. также 31, 47).

Когда целью определения готовности является *раннее выявление* тех детей, которые для организации их деятельности на уроке нуждаются в дополнительном внимании со стороны педагога, помимо функциональной готовности, диагностируются также такие компоненты психологической готовности, как развитие произволь-

ности (прежде всего умения слушать, понимать и точно выполнять указания взрослого, действовать в соответствии с правилом, использовать образец). Эффективным методом диагностики в этом плане является методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина. Приведем описание этой методики по книге «Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста» (59):

«Первоначальное представление о том, в какой мере дети, пришедшие в школу, готовы к обучению, поможет получить методика «Графический диктант», который проводится сразу со всем классом в один из первых дней учебы.

На тетрадном листе, отступив 4 клетки от левого обреза, ставятся три точки одна под другой (расстояние между ними по вертикали — 7 клеток). Каждому ученику выдается такой листок с его именем и фамилией. Педагог предварительно объясняет:

«Сейчас мы с вами будем учиться рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого вы должны внимательно слушать меня — я буду говорить, в какую сторону и на сколько клеточек провести линию. Проводите только те линии, которые я буду диктовать. Когда прочертите линию, ждите, пока я не скажу, куда направить следующую. Каждую новую линию начинайте там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаш от бумаги. Все помнят, где правая рука? Эта та рука, в которой вы держите карандаш. Вытяните ее в сторону. Видите, она показывает на дверь (дается реальный ориентир, имеющийся в классе). Итак, когда я скажу, что надо провести линию направо, вы ее проведете вот так — к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки, проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провела линию на одну клетку направо. А теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх, а теперь — на три клетки направо (слова сопровождаются вычерчиванием линий на доске)».

После этого переходят к рисованию тренировочного узора.

«Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю клеточку. Внимание! Рисуйте линию: одна клетка вниз. Не отрывайте карандаш от бумаги. Теперь одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами».

Во время работы над этим узором педагог ходит по рядам и исправляет допущенные детьми ошибки. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается, и педагог следит только за тем, чтобы дети не переворачивали свои листочки и начинали новый с нужной точки. Диктуя, нужно соблюдать достаточно длительные паузы, чтобы ученики успевали кончить предыдущую линию. На самостоятельное продолжение узора дается полторы—две минуты. Детей следует предупредить, что не обязательно занимать всю ширину страницы.

Последующая инструкция звучит так:

«Теперь поставьте карандаши на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. А теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Инструкция к заключительному узору.

«Все. Этот узор дальше рисовать не надо. Мы займемся последним узором. Поставьте карандаши на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Три клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Анализируя результаты выполнения задания, следует порознь оценить действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора. Первый показатель свидетельствует об умении внимательно слушать и четко выполнять указания учителя, не отвлекаясь на посторонние раздражители. Второй — о степени самостоятельности ребенка в учебной работе. И в том и в другом случае можно ориентироваться на следующие уровни выполнения:

1. Высокий уровень. Оба узора (не считая тренировочного) в целом соответствуют диктуемым; в одном из них встречаются отдельные ошибки.

2. Средний уровень. Оба узора частично соответствуют диктуемым, но содержат ошибки; или один узор сделан безошибочно, а второй вовсе не соответствует диктуемому.

3. Уровень ниже среднего. Один узор частично соответствует диктуемому, другой вовсе не соответствует.

4. Низкий уровень. Ни один из двух узоров вовсе не соответствует диктуемому» (59, с. 126—128).

Для организации деятельности ребенка на уроке большое значение имеет также то, как ребенок реагирует на похвалу и замечания взрослого — учителя, воспитателя (чувствителен к похвале, замечанию, равнодушен, обижается в ответ на плохую отметку, замечание, исправляет ли свое поведение в ответ на требование взрослого, готов на все ради похвалы взрослого и т. п.). Интересные данные представлены также в исследовании М. Н. Костиковой (21).

И лишь тогда, когда целью является разработка *индивидуальной программы развития* для учащегося, целесообразно, на наш взгляд, определять психологическую готовность во всем объеме, т. е. диагностировать различные ее стороны: интеллектуальную готовность (развитые дошкольные формы мышления — наглядно-образное, наглядно-схематическое и др.; творческое воображение, наличие основных представлений о природных и социальных явлениях), волевую готовность (формирование соответствующего уровня произвольности), мотивационную готовность (желание ходить в школу, приобретать новые знания, желание занять новую

социальную позицию — позицию школьника), а также сформированность у ребенка отношения к учителю как ко взрослому, обладающему особыми социальными функциями, развитие необходимых форм общения со сверстниками (умение устанавливать равноправные отношения и т. п.). Большое значение для понимания того, готов ли ребенок к школе, имеет развитость игровой деятельности.

Однако, повторяем, такой всесторонний анализ необходим только в тех случаях, когда перед психологом стоит задача разработать совместно с учителями и родителями конкретную программу развития ребенка.

Во всех остальных случаях такая всесторонняя диагностика оказывается избыточной, поскольку, как показывает практика, по крайней мере на первых этапах обучения относительно высокого уровня развития одной из сторон готовности к обучению оказывается достаточным для того, чтобы обеспечить удовлетворительную успешность ребенка в школе и возможности его развития (при условии, конечно, хорошей функциональной готовности). С нашей точки зрения, наиболее полная и всесторонняя программа представлена в исследованиях, проводимых под руководством Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера (20; 57).

II.1.3. Адаптация к школе. Очень сложным для первоклассников (и тех, кто учится с 6, и тех, кто учится с 7 лет) является период адаптации к школе. Обычно он составляет от 4 до 7 недель. В адаптационный период некоторые дети очень шумны, кричат, без удержу носятся по коридору, а когда удается «улизнуть» со своего этажа, то и по лестницам, на уроках часто отвлекаются, с учителями ведут себя довольно развязно; другие, напротив, зажаты, скованны, излишне робки, стараются держаться незаметно, смущаются, когда к ним обращается учитель, при малейшей неудаче или замечании плачут; у некоторых детей нарушается сон, аппетит, они становятся очень капризны, вдруг возрастает интерес к играм, игрушкам, книжкам для совсем маленьких детей, увеличивается количество заболеваний. Все эти нарушения (обычно их называют *функциональными отклонениями*) вызваны той нагрузкой, которую испытывает психика ребенка, его организм в связи с резким изменением образа жизни, значительным увеличением и качественным усложнением тех требований, которым ребенок должен отвечать. Конечно, не у всех детей адаптация сопровождается подобными отклонениями, но есть первоклассники, у которых наблюдаются множественные функциональные отклонения.

Принято считать, что труднее всего адаптируются к школе дети «домашние», не посещавшие ранее детский сад, мало общавшиеся со сверстниками. Практика, однако, показывает, что это не соответствует действительности. Значительные трудности в адаптации могут испытывать и дети, посещавшие ранее детский сад.

Особые трудности отмечаются у детей, обучающихся по программе трехлетней начальной школы (с 7 лет), поскольку они сразу должны включиться в интенсивное изучение учебного курса, проходящее в относительно быстром темпе.

Существуют разные точки зрения по поводу того, каковы задачи психолога при работе с первыми классами в адаптационный период. Согласно одной из них, психолог должен быть максимально активен, помогая учащимся быстрее и лучше адаптироваться, а учителю — найти правильный подход к каждому ребенку. Особое внимание психолог уделяет при этом тем детям, у которых наблюдаются ярко выраженные функциональные отклонения, нарушения сна и другие признаки невротизации.

Согласно другой точке зрения, психолог должен использовать это время для сбора информации о психическом развитии каждого ребенка, ведя наблюдения за классом и вмешиваясь лишь в самых крайних случаях.

На наш взгляд, в течение адаптационного периода психологу целесообразно оставить класс «наедине с учителем» и вмешиваться лишь по специальной просьбе педагога, поскольку при нормальном протекании процесса адаптации в подавляющем большинстве случаев функциональные отклонения проходят как бы сами собой (67), поэтому никакой специальной работы здесь не требуется. Присутствие же психолога на уроках, занятиях в группе продленного дня может явиться дополнительным отягчающим моментом и для детей, и для педагогов и тем самым усугубить этот и без того достаточно сложный и для тех и для других период. Наиболее полезной формой работы психолога здесь может быть его выступление на родительском собрании с рассказом об особенностях этого периода, о том, что могут сделать родители, чтобы облегчить детям адаптацию к школе.

Как уже говорилось, большинство детей адаптируются к школе достаточно быстро, однако есть первоклассники, у которых этот процесс сильно затягивается, а у некоторых полноценной адаптации к школе на первом году обучения так и не происходит (следует иметь в виду, что это может происходить на фоне хорошей успеваемости). Такие дети часто и долго болеют, причем болезни во многом носят психосоматический характер; эти дети составляют «группу риска» с точки зрения возникновения школьного невроза. Дети с затянутым процессом адаптации во всех отношениях нуждаются в особом внимании со стороны школьного психолога.

Обычно в этих случаях психолог оказывает консультативную помощь учителям и родителям в понимании причин и поиске таких приемов и способов воспитательной работы, которые помогли бы ребенку лучше приспособиться к школе.

Приведем в качестве примера отрывок из книги австрийского психолога Г. Эберлейн «Страхи здоровых детей» (83): «Некоторые (дети) к середине дня оказываются уже переутомленными, потому что школа для многих из них является стрессогенным фактором.

Уже дорога в школу в городах требует от них повышенного внимания. Автомобильное движение, шум, суматоха на улице, загазованность являются все возрастающей нагрузкой. На протяжении дня у них не бывает полного расслабления (отсутствует лес, луг, ежедневные связи с природой, из которых черпаются спокойствие и сила духа).

Один семилетний ребенок высказался в совершеннейшем отчаянии, что у него нет больше времени для того, чтобы играть. И он уже нашел, что школа скучна и не нужна, а однажды он бросил свой школьный ранец перед учительницей со словами: «Оставьте его себе, я больше в школу не приду». А потом всем, родителям и учительнице, стоило определенных усилий, чтобы отправить ребенка снова в школу.

Некоторые дети невеселы уже по утрам, выглядят переутомленными, у них появляются головные боли и боли в области живота. Часто у таких детей нарушается сон. Страх перед предстоящей работой в классе столь велик, что ребенок в решающие дни совсем не может идти в школу. У него по утрам развивается рвота. Что же в таком случае должна делать мать, посылать ли своего ребенка в школу.

Педагог, хорошо знающий свой класс, имеет представление о трудностях таких чувствительных детей, и при обычном общении с родителями ребенка он может по-дружески выяснять возможные имеющие отношения к делу обстоятельства. Так, я знаю одного учителя, который на классной работе может погладить учащегося по голове: «Отдохни немножко, а потом работай дальше». Ребенок сияет, обретая смелость и уверенность в себе и через несколько минут вновь готов к деятельности.

Этот педагог применяет аутогенную тренировку, помогая учащемуся избавиться от скованности и расслабиться. Он также разъясняет учащимся, что означает метод, позволяющий вновь стать спокойным и оставаться таким.

Снижается агрессивность, устраняется слабость контактируемости с окружающими. Столь мягко действующая помощь, приводящая к уверенности в себе, значительно увеличивает работоспособность ребенка. «Это, однако, не самое важное,— говорит учитель.— Главное, основополагающее здесь — возможность преодолеть страх перед посещением школы, создание совместной работы учителей и родителей».

Самый важный результат такой помощи — это восстановление у ребенка положительного отношения к жизни, в том числе к повседневной школьной деятельности, ко всем лицам, участвующим в учебном процессе ребенка — родителям и педагогам.

Когда учеба приносит детям радость, школа не является проблемой. Один из моих сыновей говорил о своей школе: «В нашей школе самый плохой ученик пока еще радостен» (83, с. 29—30).

В нашей практике нередки были случаи, когда трудности ребенка в адаптации к школе были связаны с отношением родителей

к школьной жизни, школьным успехам ребенка (прежде всего матери). Это, с одной стороны, страх родителей перед школой, боязнь, что ребенку в школе будет плохо (довольно типичным является, например, такое высказывание: «Будь моя воля, ни за что не отдала бы его в школу. Мне до сих пор первая учительница снится в страшных снах»), опасения, что ребенок будет простужаться, болеть. С другой стороны, это ожидание от ребенка только очень высоких достижений и активное демонстрирование ему своего недовольства тем, что он с чем-то не справляется, чего-то не умеет.

Иногда психологу целесообразно оказывать ребенку непосредственную эмоциональную поддержку, как бы выделяя его из других детей и давая ему тем самым дополнительную опору.

II.1.4. «Сильный» ученик. Определение функциональной и психологической готовности к школе важно прежде всего с точки зрения профилактики, выявления тех скрытых недостатков, нарушений, которые могут препятствовать нормальному усвоению учебной программы, полноценному развитию ребенка в ходе обучения. Однако для учителя, ведущего I класс, едва ли не более актуальным буквально с первого дня и по крайней мере до окончания I класса является проблема неравномерности исходной подготовки детей с точки зрения владения основными учебными навыками — чтением, письмом, счетом (назовем это условно «педагогической готовностью»).

Почти во всех первых классах есть дети с «избыточной» педагогической готовностью. Они свободно складывают и вычитают большие числа, хорошо читают, многие из них умеют писать. На уроках математики и русского языка они быстро выполняют задания и затем вынуждены ждать, пока это сделают остальные, на уроках чтения им трудно следить за медленным, сбивчивым чтением других учеников, они отвлекаются, читают рассказы в конце учебника, занимаются своими делами. Таким образом, эти дети как бы «выпадают» из учебного процесса. В школе им откровенно скучно.

Опасность здесь не только в том, что они приучаются «отбывать» часы, ничего по сути не делая. Более важным, на наш взгляд, является то, что этот высокий уровень педагогической готовности часто не подкрепляется соответствующей функциональной и психологической готовностью. Психологическая готовность таких детей к школе часто характеризуется сравнительно высоким уровнем интеллектуальной готовности и низким — волевой, причем в ходе обучения эксплуатируется именно сильная сторона, а волевая не развивается. Привычка получать хорошие отметки, не прилагая к этому никаких усилий, отсутствие навыка серьезной повседневной работы сказывается обычно в III классе, и особенно при переходе в среднюю школу, когда успеваемость этих детей резко падает. Отрицательные последствия этого для формирования личности, в частности самооценки, очевидны.

Школьный психолог должен уделить таким детям особое внимание. Значительная сложность решения этой проблемы состоит в том, что на протяжении всей начальной школы продуктивная деятельность учеников всецело замкнута на учителе, на пошаговой организации педагогом деятельности ребенка. Поэтому, для того чтобы иметь возможность загрузить таких детей на уроках, давать им дополнительные задания, необходимо специально и целенаправленно развивать у них умение самостоятельно выполнять работу по заданию учителя. Самостоятельность таких детей следует формировать как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Большое значение здесь имеет работа с родителями.

«Разочарование» в школе, учебе, потеря интереса часто имеют результатом снижение познавательной активности детей. Вот как об этом пишет известный педагог В. А. Караковский: «Вы заметили, что прекращают делать дети, пришедшие в первый класс? Они перестают задавать вопросы. Вернее, они их задают, но не те знаменитые «почему», которыми они еще недавно буквально изводили всех взрослых. Характер вопросов меняется: «Можно поднять ручку?», «Можно спросить?», «Можно выйти?» Новая школьная жизнь так плотно обнимает ребенка своей жесткой регламентацией (как сидеть, как стоять, как ходить, что, когда и как делать), что для проявления обычной любознательности уже и места нет» (34, с. 15). Добавим к этому, что сама по себе программа не несет в себе стимула развития познавательной активности, а для детей с высоким уровнем педагогической готовности она может оказаться даже тормозом такой активности. Отсюда распространенные жалобы родителей, а часто и учителей, что ребенок потерял присущую ему в дошкольном возрасте оригинальность мышления, интерес к миру, фантазию. Как точно отмечает тот же В. А. Караковский, «к концу первого года обучения они даже выражением лица становятся очень похожи друг на друга» (34, с. 10).

Отчасти этот процесс естествен и связан с распадом непосредственного, детского и началом формирования опосредованного, взрослого восприятия мира. Вместе с тем, для того чтобы такое формирование действительно происходило и познавательные интересы развивались, необходима специальная работа, которая в силу объективных причин, прежде всего в связи с наличием в классе детей с совершенно разным уровнем подготовки, не может осуществляться на уроках. Школьный психолог может помочь родителям, воспитателям группы продленного дня составить программу развития познавательных интересов ребенка.

II.1.5. Кому трудно учиться. Значительное место в работе школьного психолога в начальных классах уделяется слабым, не усваивающим школьную программу, неуспевающим детям. Перечислим причины и виды неуспеваемости, наиболее часто встречающиеся в начальной школе.

Прежде всего не успевают дети с *признаками умственной отсталости* и различного рода *задержками психического развития*. Такие дети есть практически во всех младших классах, и для выработки правильного подхода к ним психолог должен посоветоваться с психоневрологом или дефектологом. Однако наиболее остро для школьного психолога стоит проблема *дифференциального диагноза:* отделение случаев, имеющих патопсихологическую или дефектологическую природу, от неуспеваемости, вызванной педагогическими причинами (микросоциальной педагогической запущенностью, несформированностью основных предпосылок учебной деятельности, нарушениями личностного развития и т. п.). В качестве диагностической процедуры для такой дифференциации можно порекомендовать тест Векслера, содержащий, как известно, критерии «тяжелого интеллекта» и «умственной отсталости». При этом необходимо иметь в виду, что психолог сам не имеет права ставить диагноз, а может лишь порекомендовать родителям обратиться к специалисту.

Требуют обращения к специалисту и дети с *локальными поражениями центральной нервной системы*, следствием чего бывают нарушения речи, счета, моторики, механической памяти. Это проявляется в затрудненности выработки навыков письма, овладении счетом, заучивании правил и т. п. Трудности в овладении русским языком, «патологическая безграмотность» часто связаны с недостатками речевого развития, особенностями фонетического слуха. Дети с такими нарушениями нуждаются в специальной консультации логопеда.

Сложнее обстоит дело в тех случаях, когда по данным методик, наблюдений психолог убежден в том, что неуспеваемость ребенка имеет педагогическую природу, а учитель оценивает ученика как умственно отсталого и требует на этом основании «вывести» его из школы. Особенно часто это относится к детям с *педагогической запущенностью.* Выразительное описание такого нарушения дает известный советский психиатр В. В. Ковалев: «В основе микросоциально-педагогической запущенности лежит социальная незрелость личности... Интеллектуальная недостаточность у этих детей... проявляется в более или менее выраженном недостатке объема знаний, представлений, которые должны иметься у ребенка данного возраста, при наличии достаточной способности к обобщению, умения использовать помощь в выполнении тех или иных заданий, хорошей ориентировки в повседневной житейской ситуации. Вместе с тем структура интеллектуальной недостаточности при микросоциально-педагогической запущенности... включает... бедность интеллектуальных интересов, недостаточность высших потребностей и установок личности» (цит. по 61, с. 38). Эти случаи усугубляются обычно еще и недостатками семейного воспитания, неблагополучием в семье (постоянные конфликты, алкоголизм родителей, духовная или фактическая безнадзорность ребенка и т. п.), поэтому семья, как правило, не может оказать помощи в преодолении педагогической запущенности.

Эффективная работа с такими детьми может осуществляться в специальных группах (например, продленного дня), где основное внимание должно уделяться не дополнительным занятиям по программе, а общему развитию детей, расширению их кругозора.

Особого внимания психолога требуют *интеллектуально пассивные дети.* Они также характеризуются низким уровнем собственно интеллектуальной работы. Однако если педагогически запущенные дети не умеют прилагать усилия, не могут выполнить никаких заданий учителя, то интеллектуально пассивные, как правило, очень старательны, хорошо выполняют простые задания, аккуратно ведут тетради. Обычно в I классе такие дети в целом успешно справляются с учебой: они красиво и много пишут, могут неоднократно переписывать неправильно выполненное задание, тщательно соблюдают все правила оформления работы и т. д. Во II и особенно в III классах они начинают резко отставать, причем в значительном числе случаев наблюдается регресс и тех навыков, которые были сформированы в I классе на достаточно высоком уровне. Типичным для них «является то, что они *не выделяют* собственно интеллектуальную задачу из ряда других задач, что эта интеллектуальная задача не выступает перед ними как задача, требующая для своего решения *специфических интеллектуальных способов*, и не побуждает их к активной интеллектуальной работе» (75, с. 117). Учебная активность, направленная на техническую сторону работы, во многом замещает у этих детей трудную для них интеллектуальную деятельность. Методы работы психолога по преодолению интеллектуальной пассивности представлены в исследовании Л. С. Славиной (75).

Существует множество подходов к выделению различных категорий слабоуспевающих младших школьников. Интересный подход, например, предлагают детские психоневрологи В. П. Петрунек и Л. Н. Таран (61). С их точки зрения, все многообразие индивидуальных вариантов неуспеваемости можно свести к двум основным: неуспеваемость у чрезмерно подвижных детей и у чрезмерно медлительных. Авторы специально подчеркивают, что речь идет именно о чрезмерности, т. е. об очевидном преобладании того или другого, определяющем все поведение ребенка. Первые неусидчивы, беспокойны, быстро отвлекаются, не могут надолго сосредоточить на чем-нибудь внимание, часто торопятся ответить, даже не дослушав вопроса. Прочитанный рассказ или содержание арифметической задачи часто осмысливают по первым, случайно бросившимся в глаза словам. Они обычно не доводят начатое дело до конца, задания у них недописаны, рисунки недорисованы. Они суетливы, на уроках вертятся, мешают другим.

Вторые, напротив, ведут себя хорошо, но крайне инертны, вялы. Они стараются выполнить все, что скажет учитель, но самостоятельного интереса, собственной инициативы в занятиях не проявляют. Медлительность таких детей проявляется не только в классе, но и в других видах деятельности, в медленных, вялых движениях и т. п. Чрезмерная медлительность обычно связана с

быстрой истощаемостью нервной системы — даже незначительное умственное напряжение может иногда вызвать у таких детей переутомление. Однако если материал объяснять достаточно медленно, то они могут вполне освоить его, и при достаточном количестве времени выполнить задание не хуже других детей.

Продуктивность выделения этих групп состоит в том, что они, с одной стороны, позволяют вскрыть связь неуспеваемости с особенностями центральной нервной системы ребенка, что особенно важно для младшего школьника, а с другой — дают возможность наметить специфические пути коррекции для каждой из групп.

Особую группу слабоуспевающих составляют дети с плохим здоровьем (наличием аллергий, гастроэнтерологических заболеваний, устойчивых головных болей, миопатии, авитаминоза и др.) (62). Такие дети быстро утомляются, у них возникают расстройства сна, возрастает раздражительность, что сказывается на учебе. Особенно все эти явления усиливаются в тех случаях, когда ребенок посещает группу продленного дня. Такие дети нуждаются в лечении, в школе же по отношению к ним требуется применение специальной системы психогигиенических мероприятий, в разработке и реализации которой школьный психолог принимает определенное участие (подробнее см. часть III).

Трудности в учебе в начальных классах могут быть вызваны также недостаточным развитием произвольности, несформированностью необходимых элементов учебной деятельности, низким уровнем памяти, внимания, определенными личностными нарушениями. Рассмотрим некоторые из этих вопросов подробнее.

II.1.6. Развитие произвольности. Внимание и память. Известно, что в младшем школьном возрасте в центр психического развития ребенка выдвигается формирование произвольности: развиваются произвольная память, внимание, мышление, произвольной становится организация деятельности. На протяжении всего младшего школьного возраста ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов (мышления, внимания, памяти). Происходит это очень медленно и постепенно, однако требования, предъявляемые к детям буквально с первых дней пребывания в школе, предполагают уже достаточно высокий уровень развития произвольности. Более того, можно даже сказать, что на протяжении первых лет обучения в школе требования эти по сути не меняются. Развитие произвольности как специальная педагогическая задача ни педагогами, ни родителями, как правило, не ставится — они требуют от ребенка внимания, прилежания, старательности, никаким специальным образом не воздействуя на формирование этих качеств.

Указанное противоречие приводит к тому, что произвольность развивается стихийно, причем нередко процесс развития заменяется стереотипным приспособлением к условиям учебной деятельности. Так, в исследовании Н. В. Репкиной (73) показано, что свойственный многим младшим школьникам низкий уровень развития

памяти (заметим, что жалобы на «плохую память» детей — одни из самых распространенных у учителей, родителей и самих учеников) обусловлен несформированностью основных компонентов учебной деятельности. К концу III класса у всех учеников складывается некоторый минимум умений, связанных с запоминанием и воспроизведением учебного материала, однако в этом проявляется не столько развитие произвольной памяти, сколько ее приспособление к стандартным заданиям начальной школы.

Интересные данные о развитии внимания в I—IV классах получены в исследовании Г. Н. Понарядовой (63). С помощью лонгитюдного метода она изучала развитие таких характеристик внимания, как его устойчивость, распределение и переключение. Выявлено, что у детей с различной успеваемостью внимание на протяжении данного периода развивается по-разному. У средне- и хорошо успевающих школьников внимание развито средне, у большинства неуспевающих школьников исходно низкий уровень внимания. В дальнейшем в группе успевающих на «4» и «5» от класса к классу происходит интенсивное развитие произвольного внимания, в группах средне- и слабоуспевающих показатели I и II классов оказываются приблизительно равными (а по характеристикам переключения внимания во II классе даже снижаются), и лишь в III классе наблюдается некоторый рост.

Таким образом, стихийное формирование произвольности, развитие памяти, внимания в наибольшей степени страдает у тех детей, которые уже в I классе являются слабоуспевающими, плохо подготовленнымн к школе.

Подобная стихийность отмечается и в овладении отдельными элементами учебной деятельности. Так, у слабоуспевающих школьников даже к III классу оказывается плохо сформированным умение принять и удержать учебную задачу, выделить способ выполнения задания и перенести его на другой материал. Н. В. Репкиной было показано, что среди учеников III класса лишь 19% умеют точно выполнять поставленную перед ними учебную задачу, связанную с усвоением теоретического материала, 58% переосмысляют задачу в соответствии с интересом к субъективно новым фактам и у 23% учеников умение принять и удержать учебную задачу оказывается полностью несформированным. Выполнение заданий такими учениками распадалось на ряд действий, каждое из которых выступало для них как самоцель. Н. В. Репкина делает важный вывод о том, что в процессе обучения в начальной школе происходит не столько развитие механизма целеполагания, сколько приспособление к концу III класса к стандартным условиям обучения со стандартными задачами и способами их решения, что обеспечивает автоматическое выделение в ходе работы усвоенных целей действия. Важным является также вывод о том, что у детей не формируется умение контролировать себя: у большинства третьеклассников контроль за своей работой как особое действие отсутствует, он осуществляется только в форме непроизвольного внимания.

В исследовании Э. Д. Телегиной, В. В. Гагай (77) обнаружилось, что иа протяжении всей иачальной школы проявляется неумение детей контролировать свою деятельиость и аиализировать правильность ее выполнения, о чем свидетельствуют ошибки, остающиеся в тетрадях учеников уже после осуществлеиия контролирующего действия. Авторы приходят к выводу, что это обусловлено явным недостатком задаиий, требующих выполнения таких коитролирующих действий. Нам, одиако, представляется, что дело здесь не столько в небольшом количестве задаиий, сколько в том, что эти задаиия ие направлены на формироваие действий контроля, а изиачально требуют их сформироваиности, причем на достаточио высоком уровне. Между тем, основываясь на работах П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой (15), можно сказать, что полученные даиные обусловлены типичной для младших школьников иедостаточной интериоризоваиностью действий контроля, и требуют, как показывают исследоваиия, для своего развития специально организованной работы.

Вот как пишет об этой работе П. Я. Гальперин: «...если к «явлению вниманиия» подойти иначе и... рассматривать виимание как результат интериоризации иекой внешней деятельиости... тогда нашей первой задачей стаиет — найти такую виешиюю деятельность, которая улучшает всякую другую, а своего отдельного продукта ие имеет... Но среди внешиих действий человека совсем не трудно найти такое парадоксальиое действие — за всякой производительной деятельиостью иужеи коитроль, а он тем и отличается, что иеобходим для качества основного действия, ио другого, отдельиого продукта не производит... мы так формулируем свою задачу: иачать с внешней, предметиой формы контроля (за какойнибудь другой производительиой деятельностью), перевести его в идеальную форму, перцептивную или умственную, и в заключение получить виимание...

Для экспериметa были взяты школьники вторых и третьих классов, выдающиеся по своей иевиимательности. У иих мы сиачала постарались выясиить причину их иевнимательности и обнаружили, что такой причиной служит ориентация этих детей на общий смысл текста, сло́ва или арифметического выражения,— дети схватывают этот смысл и, довольствуясь им, «преиебрегают частиостями»...

Это наметило ближайшую задачу: преодолеть это глобальное восприятие, сформировать контроль за текстом, иаучить читать с учетом элементов на фоне смысла целого. Детям предлагали прочесть отдельиое слово (чтобы установить его смысл), затем разделить его иа слоги и, читая каждый слог, отдельио проверить, соответствует ли он слову в целом.

Подбирались самые разные слова (и трудные, и легкие, и средиие по трудности). Вначале слоги разделялись вертикальиой карандашиой чертой, затем черточки не ставились, но слоги произносились с четким разделеиием (голосом) и последовательио проверялись. Звуковое разделеиие слогов становилось все короче и

вскоре сводилось к ударениям на отдельных слогах. После этого слово прочитывалось и проверялось по слогам про себя («первый — правильно, второй — нет, здесь пропущено... переставлено...»). Лишь на последнем этапе мы переходили к тому, что ребенок прочитывал все слово про себя и давал ему общую оценку (правильно — неправильно; и если неправильно, то разъяснял почему). После этого переход к прочтению всей фразы с ее оценкой, а потом и всего абзаца (с такой же оценкой) не составляли особого труда.

Уже на этой стадии мы получили в общем удовлетворительный ответ на исходный вопрос. Но практически оставалось устранить еще много частных трудностей. Так, недостаточное сокращение контроля на стадии громкой социализированной речи вело к неустойчивости результатов, вначале, казалось бы, вполне удовлетворительных. Другая трудность: дети становились внимательными лишь на занятиях с экспериментатором, а в классе и в домашних работах продолжали делать ошибки; потребовалось специальное обобщение действия контроля по ситуациям его применения. Наряду с «контролем по написанию» проводилась отработка «контроля по смыслу» (соответствия отдельных слов общему смыслу предложения), а в последующем — контроля правильности картинок, узоров, наборов букв или цифр (тест Бурдона) и т. д. Формирование этих разновидностей контроля проходило гораздо быстрее и сокращенным путем.

Таким путем мы получили устойчивое и широко обобщенное внимание у детей, которые прежде отличались такой же устойчивой и яркой невнимательностью» (14, с. 96—98).

Приведем в качестве примера также коррекционную программу, предложенную психологом Е. Л. Яковлевой (86): «Для развития умения анализировать написанные слова, «видеть» буквы в них, мы предлагаем детям поиграть в игру на внимание. Эта игра имеет в своей основе тест «корректурная проба». Для нее берутся старые, пригодные лишь для макулатуры книги с крупным шрифтом. В течение 5 минут (только 5) детям предлагается вычеркнуть все встретившиеся буквы «а». При этом уславливаются, что если ребята пропустят больше четырех букв, то они проиграли, 4 и меньше пропусков — выиграли. Выигравшие получают, например, зеленые фишки. Так как играть лучше каждый день, то подсчет выигрышей лучше вести раз в неделю, и победители чем-нибудь награждаются... Проверку заданий проводят сами ребята — сосед у соседа. Неважно, что они не заметят каких-то пропусков, хотя в этом возрасте дети более пристрастны к чужим работам, чем к своим, главное, что в течение нескольких минут ребенок будет находиться в состоянии сосредоточенности. Анализ результатов показывает, что через 3—4 недели такой игры призыв учителя «быть внимательным» способен вызвать у детей состояние концентрации. Игра обычно проводится 2—4 месяца. Одновременно с введением игры следует изменить установку ребенка на чтение учебника по русскому языку. В нашем случае это достига-

лось сравнительным пояснением того, как слова читаются и как они пишутся. Детей приучали к тому, что упражнение в учебнике русского языка, в отличие от «Родной речи», надо читать вслух так, как оно написано (называя непроизносимые буквы, знаки препинания и т. д.).

При проверке ребенком выполненного задания следует подчеркнуть, что читать написанное нужно вслух и так, как будто это писалось кем-то другим — «другой девочкой», «плохо обученным щенком» (86, с. 86—87).

Проблема недостаточного развития произвольности в начальной школе стоит как за многими собственно учебными затруднениями детей, так и за такими фактами, как плохая дисциплина на уроках, неумение выполнять несколько усложненные, по сравнению со стандартными, задания, а в определенной степени даже — за возникновением у детей психологической перегрузки, повышенной утомляемости. Причем на протяжении всего периода обучения в начальной школе эта проблема остается чрезвычайно острой.

Поэтому одной из задач школьного психолога в начальных классах может являться проведение специальных занятий с детьми по формированию произвольности. Практика показывает, что ученики младших классов с большим интересом и старанием относятся к таким занятиям, на которых в качестве специальной учебной задачи ставится формирование внимания, организованности. Это объясняется, по-видимому, тем, что дети с первого школьного дня сталкиваются с требованиями быть внимательнее, организованнее и хотят выполнить эти требования, но в большинстве своем не обладают необходимыми умениями и плохо представляют, как это сделать. Разработка и проведение программ по формированию разных сторон произвольности являются важным аспектом развивающей работы школьного психолога в начальных классах. Естественно, кроме работы, проводимой со всеми учащимися, необходимы и специальные коррекционные занятия с детьми, резко отстающими от остальных по уровню развития произвольности.

Интересные программы по развитию внимания представлены в работах:Ферешильд, Коссов (1985), Гельниц, Шульц-Вульф (1985). Для развивающих программ по формированию памяти можно использовать пособие Л. М. Житниковой (1985), рекомендации К. П. Мальцевой (1958). Рекомендации по формированию отдельных элементов учебной деятельности, развитию самостоятельности см. в работе А. Л. Венгер, М. Р. Гинзбург (1983).

Отрицательное воздействие на формирование произвольности может оказать применяемый многими учителями младших классов такой способ управления вниманием и деятельностью детей, как «пошаговый контроль». Предполагается, что первоначально учитель развернуто руководит деятельностью ученика, контролируя каждый, даже самый мелкий этап, а затем руководство все больше сворачивается, и контролируется только общий результат. Достаточно распространенными, однако, являются случаи, когда де-

6 Заказ № 1272

ти как бы сопротивляются переходу к новому этапу: им необходимо, чтобы взрослый специально, развернуто отметил окончание одного этапа работы и переход к следующему. Особые трудности они испытывают при самостоятельном выполнении задания: выполнив одну его часть, они никак не могут перейти к следующей, отвлекаются и потому производят впечатление неорганизованных, рассеянных и т. п.

В специальных коррекционных программах по развитию произвольности нуждаются так называемые «гиперактивные» ученики. В работе с ними у психолога возникают значительные трудности, связанные, во-первых, с постановкой диагноза. Известно, что гиперактивность может быть вызвана просто некоторым запаздыванием эмоционально-волевого развития и требовать для своего преодоления комплекса специальных психолого-педагогических приемов (так называемый «гармонический инфантилизм»), а может быть симптомом различных нарушений пограничного характера или даже собственно психиатрических («дисгармонический инфантилизм», церебрастенический синдром) и требовать прежде всего медицинского вмешательства (8; 27). Отсюда возникает необходимость в тщательной проработке критериев, позволяющих психологу рекомендовать родителям обратиться к врачу.

Во-вторых, это трудности, связанные с тактикой педагога по отношению к детям, у которых гиперактивность вызывается медицинскими причинами, поскольку они обучаются в массовой школе, и к школьному психологу обращаются учителя по поводу наиболее адекватных приемов и способов работы с такими детьми в классе.

Важной стороной коррекционных программ по развитию произвольности является формирование функции планирования. Эффективным приемом здесь являются специально проводимые тренировки. Импульсивным детям предлагается выполнять задание с отсрочкой (10—15 с), в ходе которой они должны были обдумать, что и как делать. Кроме того, их обучали конкретным правилам и приемам анализа задания, контроля. Данные показали, что 30-минутных тренировок в течение месяца достаточно, чтобы преодолеть повышенную импульсивность этих детей и сформировать у них функцию планирования (25).

II.1.7. Позиция школьника. Мотивация учения. Трудности, возникающие у ребенка в школе, могут быть вызваны несформированностью внутренней позиции школьника (4; 5). Показано, что учебная деятельность протекает успешно, если она побуждается как мотивами, идущими от самой учебной деятельности, так и мотивами, вызываемыми позицией школьника.

У детей со сформированной позицией школьника занятия, связанные с выполнением обязанностей ученика, вызывают положительно окрашенные эмоциональные переживания, а игры и занятия, интересовавшие ребенка в дошкольном детстве, теряют свою

привлекательность, обесцениваются. Распространены, однако, случаи, когда у детей (особенно в первых классах, но нередко и позднее) более сильными остаются игровые мотивы. Это проявляется, в частности, в том, что во время выполнения заданий ребенок часто отвлекается, производит впечатление крайне невнимательного, в то время как в игре он может быть очень сосредоточенным.

Для формирования у таких детей учебной мотивации требуется специальная педагогическая работа. В зависимости от особенностей развития ребенка школьный психолог может порекомендовать учителю, например, строить отношения с ребенком во многом по типу дошкольных, с опорой на непосредственный эмоциональный контакт. Особое внимание должно быть уделено формированию у ребенка чувства гордости за то, что он школьник, переживанию непосредственной эмоциональной привлекательности школы. Необходимо развивать у ребенка умение учиться, познавательные интересы и стремление овладеть школьными навыками не хуже, чем сверстники. Как упоминалось выше, известный американский психолог Эриксон в качестве центрального новообразования младшего школьного возраста выделяет именно чувство компетентности (или при искаженном развитии — неполноценности). Стимулирование мотива компетентности является важным фактором формирования личности в этот период.

Более сложными оказываются случаи, когда у ребенка ярко выражено отрицательное отношение к школе и нежелание учиться, когда он активно сопротивляется учению. Практика показывает, что это чаще всего бывает в трех случаях.

Во-первых, когда ребенок в дошкольном детстве не приучен ограничивать свои желания, преодолевать трудности, и у него сформировалась своеобразная установка на «отказ от усилия». Поскольку школа требует от ребенка постоянных усилий, преодоления трудностей, то у него возникает активное противодействие учению.

Во-вторых, активное нежелание учиться встречается у тех детей, у которых дома заранее сформировали страх перед школой («Вот пойдешь в школу, там тебе покажут!»).

И наконец, в-третьих, у тех, которым, напротив, рисовали школьную жизнь (и будущие успехи ребенка) в радужных тонах. Столкновение с реальностью в этих случаях может вызвать настолько сильное разочарование, что у ребенка возникает резко отрицательное отношение к школе. Наиболее сложными при этом являются такие случаи, когда нежелание учиться возникает на фоне общей педагогической запущенности ребенка. Все эти случаи требуют индивидуального анализа и не только педагогической, но и психологической коррекционной работы.

Последнее, на чем следует остановиться, говоря о мотивации учения, касается действенности внутренней позиции школьника. Известно, что к концу младшего школьного возраста, а часто

и раньше мотивационная функция внутренней позиции как бы исчерпывается, она теряет свою побудительную силу. Другими словами, выполнение обязанностей школьника теряет свою непосредственную привлекательность и становится нудной и подчас неприятной обязанностью.

Объясняя этот феномен, известный советский психолог Л. И. Божович отмечает, что первоначально ребенок выполняет свои школьные обязанности подобно тому, как ранее выполнял правила роли, взятой на себя в игре. Желание быть на уровне тех требований, которые к нему предъявляет позиция школьника, является непосредственно более сильным, чем все остальные. Эта «детская произвольность» исчезает тогда, когда ребенок привыкает к позиции школьника, и переживания, связанные с ней, теряют свой непосредственный позитивный эмоциональный заряд. На месте этой «детской произвольности» должен сформироваться более высокий тип произвольности, отвечающей особенностям учебной деятельности как повседневной обязанности ребенка, причем деятельности, все более усложняющейся. Однако, как уже отмечалось выше, специальной работы по формированию такого более высокого типа произвольности в школе обычно не проводится, он складывается стихийно, далеко не у всех учеников, часто заменяется стереотипным приспособлением к школьным условиям и заданиям.

Функцией школьного психолога в плане развития у детей этого более высокого уровня произвольности, помимо тех развивающих занятий, о которых говорилось выше, может являться консультирование учителей и родителей по формированию у детей умения преодолевать непосредственно более сильные желания ради менее сильных, но социально более значимых, действовать в соответствии с принятым намерением, поставленной перед собой целью, по развитию тех качеств личности, которые могут являться основой волевого поведения.

ГЛАВА 2
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Как правило, все дети, поступая в школу, хотят хорошо учиться и никто не хочет быть неуспевающим учеником. Однако разная степень готовности к школьному обучению, обусловленная различным уровнем психического развития детей, не позволяет всем учащимся сразу же успешно овладевать школьной программой. Поэтому задача школьного психолога в совместной работе с учителем — создать благоприятные условия для развития каждого ребенка, обеспечить с первых же дней его пребывания в школе индивидуальный подход к нему. Но осуществление последнего требует хорошего знания особенностей развития детей. В связи с этим психологу следует познакомиться с будущими первоклассниками уже на этапе записи их в школу.

II.2.1. Методы определения готовности детей к школьному обучению.

Определение школьной зрелости. Существуют различные методы определения школьной зрелости (19, 20, 79, 35, 21, 31, 88 и др.). Для первичного знакомства с ребенком наиболее удобно, на наш взгляд, использовать ориентационный тест школьной зрелости Керна—Йирасека (31, 88), поскольку он имеет нормативы, требует для своего проведения немного времени и применяется для обследования шестилетних детей.

Тест состоит из трех заданий. Первое задание — рисование мужской фигуры по памяти, второе — срисовывание письменных букв, третье — срисовывание группы точек. Результат каждого задания оценивается по пятибалльной системе (1 — высший балл, 5 — низший балл), а затем вычисляется суммарный итог по трем заданиям. Развитие детей, получивших в сумме по трем заданиям от 3 до 6 баллов, рассматривается как выше среднего, от 7 до 11 — как среднее, от 12 до 15 — как ниже нормы. Детей, получивших 12—15 баллов, необходимо углубленно обследовать, так как среди них могут быть умственно отсталые дети. Но вместе с тем следует иметь в виду, что без дальнейшего обследования указанную группу детей нельзя относить к слаборазвитым, характеризующимся школьной незрелостью, поскольку, по словам Йирасека, удовлетворительный результат ориентационного теста является относительно надежным основанием для вывода о школьной зрелости с прогнозом хорошей школьной успеваемости, но неудовлетворительный результат не может служить достаточным основанием для вывода о школьной незрелости с прогнозом плохой школьной успеваемости. Проведенные им исследования показали, что, как правило, большинство учащихся, показавших по тесту уровень развития выше среднего и средний, хорошо адаптируются к школьным требованиям и успешно овладевают всеми разделами школьной программы в I—II классах. Те же учащиеся, которые по тесту показали уровень развития ниже среднего, в большинстве своем испытывают трудности в адаптации к школьным требованиям и овладении письмом (пользование карандашом и ручкой в начале обучения), но уже к концу II класса почти половина из них хорошо успевает по родному языку и математике. Вероятно, это дети с нормальным интеллектом, которые к моменту поступления в школу обладали слабым развитием произвольности и тонкой моторики руки. Без дополнительного обследования трудно сделать вывод о том, что́ является причиной плохого выполнения теста — низкое интеллектуальное развитие, слабое развитие произвольности, в результате чего ребенок не может качественно выполнить неинтересное ему задание, или неразвитость сенсомоторных связей и тонкой моторики руки. Бывают также случаи, когда дети с хорошим интеллектом схематично рисуют фигуру мужчины, что существенно ухудшает их суммарный балл, а дети-левши плохо справляются с заданием № 2 (срисовывание письмен-

ных букв). Все вышесказанное еще раз указывает на то, что плохой результат по тесту Керна—Йирасека не имеет однозначной интерпретации и требует дополнительного прояснения[1].

Автор теста отмечает также ограниченность методики в связи с неиспользованием в ней вербальных субтестов, позволяющих судить о развитии логического мышления (тест школьной зрелости в основном позволяет судить о развитии сенсомоторики).

Тест Керна—Йирасека может применяться как в группе, так и индивидуально.

Все три задачи данного графического теста направлены на определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки. Эти умения необходимы в школе для овладения письмом. Кроме того, тест позволяет определить в общих чертах интеллектуальное развитие ребенка (рисунок мужской фигуры по памяти)[2].

Задания «срисовывание письменных букв» и «срисовывание группы точек» выявляют умение ребенка подражать образцу. Это умение также необходимо в школьном обучении. Субтесты также позволяют определить, может ли ребенок сосредоточенно, не отвлекаясь, работать некоторое время над не очень привлекательным для него заданием.

Инструкция по применению теста[3]. Ребенку (группе детей) предлагают бланк теста. На лицевой стороне бланка должны содержаться данные о ребенке и оставлено свободное место для рисования фигуры мужчины, на обороте в верхней левой части помещен образец письменных букв, а в нижней левой части — образец группы точек. Правая часть этой стороны листа оставлена свободной для воспроизведения образцов ребенком. Карандаш перед испытуемым кладут так, чтобы он был на одинаковом расстоянии от обеих рук (в случае, если ребенок окажется левшой, экспериментатор должен сделать соответствующую запись в протоколе).

Инструкция к заданию № 1 следующая: «Здесь (показывают каждому ребенку) нарисуй какого-нибудь мужчину. Так, как сможешь». Больше никаких пояснений, помощи или привлечения внимания к ошибкам и недостаткам рисунка не допускается. Если дети все же начнут расспрашивать, как рисовать, то психолог все равно должен ограничиться одной фразой: «Рисуй так, как сможешь». Если ребенок не приступает к рисованию, то следует подойти к нему и подбодрить, например сказать: «Рисуй, у тебя все получится». Иногда дети задают вопрос, нельзя ли вместо

[1] Практика применения теста Керна—Йирасека показывает, что нередко дети из неблагополучных семей отказываются рисовать фигуру мужчины, а дети, знающие письменные буквы, переписывают предложенный образец печатными буквами. На этот случай надо иметь образец письменных букв на иностранном языке.

[2] Существует целое направление, занимающееся определением психического развития человека по рисуночным пробам (Гудинаф, Маховер и др.).

[3] Инструкция по применению теста и оценка результатов приводятся по Я. Йирасеку (88).

мужчины нарисовать женщину. В этом случае надо ответить, что все рисуют мужчину и им тоже надо рисовать мужчину. Если ребенок уже начал рисовать женщину, следует разрешить дорисовать ее, а затем попросить, чтобы он рядом нарисовал еще и мужчину.

После окончания рисования фигуры человека детям говорят, чтобы они перевернули лист бумаги на другую сторону. Задание № 2 объясняют следующим образом: «Посмотри, здесь что-то написано. Ты еще не умеешь писать, но попробуй, может быть, у тебя получится точно так же. Хорошенько посмотри, как это написано, и вот здесь, рядом, на свободном месте напиши так же». Предлагается скопировать фразу: «Он ел суп» (написанную письменными буквами). Если какой-нибудь ребенок неудачно угадает длину фразы, и одно слово не поместится в строчке, следует обратить его внимание на то, что можно написать это слово выше или ниже.

Перед заданием № 3 экспериментатор говорит: «Посмотри, здесь нарисованы точки. Попробуй вот здесь, рядом, нарисовать точно так же». При этом нужно показать, где ребенок должен рисовать, поскольку следует считаться с возможным ослаблением концентрации внимания у некоторых детей. Приведем образец, предлагаемый для воспроизведения (см. рис. 2, справа).

Во время выполнения детьми заданий необходимо следить за ними, делая при этом краткие записи об их действиях. В первую очередь следует обратить внимание на то, какой рукой рисует будущий школьник — правой или левой, перекладывает ли он во время рисования карандаш из одной руки в другую. Отмечают также, вертится ли ребенок, роняет ли карандаш и ищет его под стулом, начал ли рисовать не в том месте, которое ему указали, или просто обводит контур образца, желает ли убедиться в том, что рисует красиво, и т. д.

Оценка результатов теста. *Задание № 1 — рисование мужской фигуры.*

1 балл выставляется при выполнении следующих условий. Нарисованная фигура должна иметь голову, туловище и конеч-

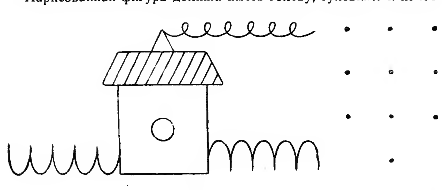


Рис. 2

ности. Голова с туловищем соединена шеей и не должна быть больше туловища. На голове есть волосы (возможно, они закрыты кепкой или шляпой) и уши, на лице — глаза, нос и рот. Руки заканчиваются пятипалой кистью. Ноги внизу отогнуты. Фигура имеет мужскую одежду и нарисована так называемым «синтетическим» (контурным) способом, заключающимся в том, что вся фигура (голова, шея, туловище, руки, ноги) рисуется сразу как единое целое, а не составляется из отдельных законченных частей. При таком способе рисования всю фигуру можно обвести одним контуром, не отрывая карандаша от бумаги. На рисунке видно, что руки и ноги как бы «растут» из туловища, а не прикреплены к нему. В отличие от синтетического более примитивный «аналитический» способ рисования предполагает изображение отдельно каждой из составляющих частей фигуры. Так, например, сначала рисуется туловище, а затем к нему прикрепляются руки и ноги.

2 балла выставляются в следующем случае:

Выполнение всех требований на 1 балл, кроме синтетического способа рисования. Три отсутствующие детали (шея, волосы, один палец руки, но не часть лица) можно не учитывать, если фигура нарисована синтетическим способом.

3 балла. Фигура имеет голову, туловище и конечности. Руки или ноги нарисованы двумя линиями (объемные). Допускается отсутствие шеи, волос, ушей, одежды, пальцев и ступней.

4 балла. Примитивный рисунок с головой и туловищем. Конечности (достаточно одной пары) нарисованы только одной линией каждая.

5 баллов. Отсутствует четкое изображение туловища («головоножка» или преобладание «головоножки») или обеих пар конечностей. Каракули.

Задание № 2 — копирование слов, написанных письменными буквами.

1 балл. Хорошо и полностью разборчиво скопирован написанный образец. Буквы превышают размер букв образца не более чем в два раза. Первая буква по высоте явно соответствует прописной букве. Буквы четко связаны в три слова. Скопированная фраза отклоняется от горизонтальной линии не более чем на 30°.

2 балла. Все еще разборчиво скопирован образец. Размер букв и соблюдение горизонтальной линии не учитываются.

3 балла. Явная разбивка надписи на три части. Можно понять хотя бы четыре буквы образца.

4 балла. С образцом совпадают хотя бы две буквы. Воспроизведенный образец все еще создает строку надписи.

5 баллов. Каракули.

Задание № 3 — срисовывание группы точек.

1 балл. Почти совершенное копирование образца. Допускается незначительное отклонение одной точки от строки или колонки. Уменьшение образца допустимо, а увеличение не должно быть более чем вдвое. Рисунок должен быть параллелен образцу.

2 балла. Число и расположение точек соответствуют образцу. Можно не учитывать отклонение не более трех точек на половину ширины зазора между строкой или колонкой.

3 балла. Рисунок в целом соответствует образцу, не превышая его по ширине и высоте более чем вдвое. Число точек может не соответствовать образцу, но их не должно быть больше 20 и меньше 7. Допускается любой разворот — даже на 180°.

4 балла. Контур рисунка не соответствует образцу, но все же состоит из точек. Размеры образца и число точек не учитываются. Иные формы (например, линии) не допускаются.

5 баллов. Каракули.

Описанный тест удобен для первоначального знакомства с детьми тем, что он дает общую картину развития и может применяться в группе, что очень важно во время записи детей в школу, чтобы не удлинять процедуру записи. Ознакомившись с результатами теста, психолог может вызвать для индивидуального обследования необходимых ему детей, чтобы более четко представить себе их психическое развитие. Если ребенок по всем трем испытаниям набрал от 3 до 6 баллов, то, как правило, с ним нет необходимости дополнительно беседовать, чтобы уточнить картину его интеллектуального развития. (Заметим, что о личностных особенностях данный тест почти не дает сведений.) Дети, набравшие 7—9 баллов, если эти баллы равномерно распределяются между всеми заданиями, также могут не приглашаться для собеседования, так как эти дети, как правило, репрезентируют средний уровень развития. Если же в суммарный балл входят очень низкие оценки (например, балл 9 состоит из оценки 2 за первое задание, оценки 3 — за второе и оценки 4 — за третье), то лучше побеседовать с ребенком (провести индивидуальное обследование), чтобы точнее представлять себе особенности его развития. И конечно, необходимо дополнительно обследовать детей, получивших 10—15 баллов (нижняя граница среднего развития — 10—11 баллов и развитие ниже нормы — 12—15 баллов).

Дополнительное индивидуальное обследование должно помочь психологу выявить особенности интеллектуального и личностного развития ребенка, чтобы он смог наметить коррекционную и профилактическую программу работы с ним. В связи с этим очень важно подобрать соответствующие методы для такого рода обследования.

Определение уровня интеллектуального развития. Приступая к дополнительному психологическому обследованию ребенка, психолог прежде всего должен определить уровень его интеллектуального развития. Для этой цели подходит методика Д. Векслера, созданная в США в 1949 г. и предназначенная для исследования интеллекта у детей от 5 до 16 лет. В Советском Союзе применяется адаптированный для нашей страны вариант методики Д. Векслера (58; 64).

Данный вариант методики позволяет дифференцировать здоровых детей и детей-олигофренов. Но поскольку по результатам этого теста нельзя провести однозначную границу между нормой и патологией (один и тот же результат может быть верхней границей олигофрении и нижней границей нормы), то мы считаем целесообразным использовать тест Векслера при записи детей в школу не для отграничения нормы от патологии, а для определения низкого, среднего и высокого уровня умственного развития. Пусть дети с низким уровнем умственного развития (среди которых могут встречаться педагогически запущенные, с задержками психического развития и с патологией) на первом году обучения учатся в обычной школе, чтобы по ходу обучения можно было уточнить диагноз и тогда уже принять решение о целесообразности перевода данного ученика в школу для умственно отсталых детей.

Определение уровня развития произвольной сферы. Успешность обучения в I классе существенно зависит от трех параметров: развития у ребенка произвольного внимания, произвольной памяти и умения действовать по правилу.

Для определения уровня развития *произвольного внимания* у детей, поступающих в школу, мы разработали методику под названием «Домик». Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв (рис. 2, слева). Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его, что предполагает определенный уровень развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки. В этом смысле методику «Домик» можно рассматривать как аналог заданий № 2 и № 3 теста Керна—Йирасека (срисовывание письменных букв и срисовывание группы точек)[1]. Однако методика «Домик» позволяет выявить особенности развития именно произвольного внимания, так как при обработке результатов учитываются только «ошибки внимания», тогда как тест Керна—Йирасека не позволяет, например, определить, что́ послужило причиной некачественного выполнения задания — плохое внимание или плохое пространственное восприятие. Так, в задании № 3 оценка зависит как от воспроизведения на бумаге правильного количества точек, так и от соблюдения определенного расстояния между ними.

Обработка результатов, получаемых по методике «Домик», проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. В качестве ошибок рассматриваются:

а) неправильно изображенный элемент (1 балл). Причем, если этот элемент неверно изображен во всех деталях рисунка, например неправильно нарисованы палочки, из которых состоит пра-

[1] Исследование показало, что наиболее близкие результаты методика «Домик» дает с заданием № 2 теста Керна—Йирасека.

вая часть забора, то 1 балл начисляется не за каждую неправильно изображенную палочку, а за всю правую часть забора целиком. То же самое относится и к колечкам дыма, выходящего из трубы, и к штриховке на крыше дома: 1 балл начисляется не за каждое неправильное колечко, а за весь неверно скопированный дым; не за каждую неправильную линию в штриховке, а за всю штриховку в целом. Правая и левая часть забора оцениваются отдельно. Так, если неправильно срисована правая часть, а левая скопирована без ошибки (или наоборот), то испытуемый получает за рисование забора 1 балл, если же допущены ошибки и в правой, и в левой частях, то ставится 2 балла (за каждую часть по 1 баллу). Неверно воспроизведенное количество элементов в детали рисунка не считается за ошибку, т. е. неважно, сколько будет колечек дыма, линий в штриховке крыши или палочек в заборе;

б) замена одного элемента другим (1 балл);

в) отсутствие элемента (1 балл);

г) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (1 балл).

Безошибочное копирование рисунка оценивается 0 баллов. Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше полученная испытуемым суммарная оценка. Проведенные нами эксперименты с детьми от 5 лет 7 месяцев до 6 лет 7 месяцев показали что ребенок с хорошо развитым произвольным вниманием выполняет задание «Домик» без ошибок и получает 0 баллов. Ребенок со средним развитием произвольного внимания допускает в среднем 1—2 ошибки и соответственно получает 1—2 балла. Дети, получающие больше 4 баллов, характеризуются слабым развитием произвольного внимания.

Некоторые замечания к проведению методики:

Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему надо предложить проверить, все ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, то может их исправить, но это должно быть зарегистрировано психологом.

По ходу выполнения задания необходимо отмечать отвлекаемость ребенка, а также зафиксировать, если он рисует левой рукой.

Иногда некачественное выполнение задания вызвано не плохим вниманием, а тем, что ребенок не принял поставленной перед ним задачи «срисовать точно по образцу», что требует внимательного изучения образца и проверки результатов своей работы. О непринятии задания можно судить по тому, как ребенок работает: если он мельком взглянул на рисунок, что-то быстро нарисовал, не сверяясь с образцом, и отдал работу, то допущенные в этом случае ошибки нельзя относить за счет плохого произвольного внимания.

В случае, если ребенок не нарисовал какие-то элементы, ему можно предложить воспроизвести эти элементы по образцу в виде самостоятельных фигур. Например, в качестве образцов воспро-

изведения предлагаются: круг, квадрат, треугольник и т. д. (различные элементы рисунка «Домик»). Делается это для того, чтобы проверить, не связан ли пропуск указанных элементов в общем рисунке с тем, что ребенок просто не может их нарисовать. Следует также отметить, что при дефекте зрения возможны разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (например, угол дома, соединение крыши с домом и т. д.).

Для исследования уровня развития *произвольной памяти* у детей, поступающих в школу, можно использовать задания на запоминание картинок и слов. Ребенку предлагают запомнить как можно больше цветных картинок с изображением знакомых ему предметов (предъявляется 25 цветных картинок; длительность восприятия каждой картинки равна 3 с). После показа всех картинок его просят назвать те предметы, которые он только что видел на рисунках. В исследовании З. М. Истоминой (32) установлено, что пятилетние дети запоминают в среднем 6—7 картинок, а шестилетние — 8. Можно использовать методику «Заучивание 10 слов» (74), в которой ребенку предлагается запомнить названия 10 знакомых ему предметов. Результаты исследований показывают, что пятилетние и шестилетние дети в среднем запоминают 3—4 слова.

Методика «Заучивание 10 слов» может также использоваться для определения астении, быстрой истощаемости таких психических процессов, как внимание и память. С. Я. Рубинштейн (74) указывает, что если здоровый ребенок с каждым новым предъявлением словесного ряда запоминает все больше и больше слов, то испытуемый, страдающий астенией (быстрой утомляемостью и истощением психических процессов, в результате чего очень быстро наступает охранительное торможение центральной нервной системы), с каждым новым предъявлением запоминает все меньше и меньше слов. Об астении следует судить не только по результатам методики «Заучивание 10 слов», но и на основе медицинских данных (сведения об инфекционных заболеваниях, перенесенных ребенком в раннем возрасте, о родовых и черепно-мозговых травмах и т. д.), а также беседы с родителями об особенностях поведения ребенка.

В связи с тем что при сильно выраженном охранительном торможении трудно длительное время сохранять сосредоточенность на каком-либо объекте, детей-астеников можно отнести к группе ребят со слабым развитием произвольности.

Умение *действовать по правилу* определяется в задании, которое удается выполнить только в случае соблюдения данного правила. В качестве такого задания удобно использовать методику «Узор» Л. И. Цеханской (19), направленную на изучение сформированности умения детей, поступающих в школу, сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия. В данной методике таким правилом является схема соединения в целостный узор отдельных его элементов. Методика имеет нормативные показатели и удобна при сравнении уровня достижений различных испытуемых.

Определение особенностей развития мотивационной сферы. Известно, что в дошкольном возрасте наибольшей побудительной силой обладают игровые мотивы, а в младшем школьном — учебные. Для эффективного обучения и развития ребенка важно знать, какие мотивы доминируют в мотивационной сфере будущего первоклассника — игровые или учебные, поскольку при слабом развитии учебной мотивации ребенок может не принимать поставленной перед ним учебной задачи.

Н. Л. Белопольская (2, 2а) в качестве модели для определения доминирования учебных или игровых мотивов поведения предлагает использовать введение того или иного мотива в условиях психического пресыщения. В этом случае объективными показателями изменения деятельности будут качество и длительность выполнения задания, которое до введения исследуемого мотива вызвало у ребенка состояние психического пресыщения.

Эксперимент проводится в три этапа. На первом этапе дается методика А. Карстен на психическое пресыщение (65). В качестве задания испытуемым предлагается заполнять точками нарисованные на листе бумаги кружки. Когда появляются признаки психического пресыщения, можно переходить ко второму этапу эксперимента, на котором вводится учебный мотив, а именно, испытуемому сообщают, что качество и количество сделанного задания оцениваются школьной отметкой (предупреждается, что на пятерку надо сделать не менее одной страницы). На третьем этапе вводится игровой мотив — ребенку предлагается игра по правилам, представляющая собой игру-соревнование двух участников. В игре-соревновании по скорости и точности заполнения точками кружков победителем считается тот, кто первым заполнит 1 страницу. После окончания эксперимента делается вывод о побудительной силе игрового и учебного мотива для данного ребенка.

В исследовании Н. Л. Белопольской было показано, что у детей 7—8 лет с задержкой психического развития игровые мотивы преобладают над учебными. Естественно предположить, что эта закономерность сохранится и в более раннем возрасте, а именно в 5,5—6 лет. Но из этого не следует, что если у ребенка 6 лет проявляется доминирование игровой мотивации, то это свидетельствует о задержке психического развития. С определенной долей уверенности можно сказать, что у шестилетнего ребенка с задержкой психического развития будет наблюдаться доминирование игровой мотивации над учебной, но ни в коем случае нельзя утверждать, что если в 6 лет наблюдается доминирование игровой мотивации, то это свидетельствует о задержке развития, поскольку шестилетние дети по периодизации психического развития относятся к старшим дошкольникам, для которых игра является ведущей деятельностью. Старший дошкольный возраст характеризуется расцветом сюжетно-ролевой игры и игр с правилами; именно в игре рождаются предпосылки учебной деятельности, и в частности произвольность. Игровая мотивация позволяет ре-

бенку продемонстрировать такой уровень развития психических процессов, который вне игры пока еще ему недоступен. Поэтому для большинства шестилетних детей, находящихся на среднем уровне психического развития, может быть характерно доминирование игровой мотивации. Вместе с тем возможны случаи, когда учебная мотивация (в виде мотива получения отметки) и игровая мотивация (в виде игры-соревнования по правилам) окажутся равнодейственны, так как получение отметки за определенным образом выполненное задание в чем-то сродни игре-соревнованию по правилам, где выигрыш (та же отметка) присуждается за определенное качество выполнения задания.

Поэтому при определении ведущего типа мотивации шестилетних детей мы предлагаем модификацию методики Н. Л. Белопольской. В качестве экспериментального материала в эксперименте на психическое пресыщение можно использовать рисование кружков. Учебный мотив заключается в том, что испытуемому сообщают, что сейчас он будет учиться красиво писать букву «О» (или цифру «0»). Если он хочет получить за свою работу самую высокую оценку — «5», то надо красиво написать не менее 1 страницы.

Игровой мотив может быть следующим. Перед ребенком ставят фигурки зайца и волка (можно вместо фигурок использовать изображения этих животных). Испытуемому предлагают поиграть в игру, в которой зайцу надо спрятаться от волка, чтобы тот его не съел. Ребенок может помочь зайцу, если нарисует для него большое поле с ровными рядами капусты. Полем будет лист белой бумаги, а капуста будет изображаться кружками. Ряды капусты в поле должны быть частыми и ровными, а сами кочаны капусты должны быть одного размера, тогда заяц сможет спрятаться среди них от волка. Экспериментатор для примера рисует первые два ряда капусты, затем ребенок продолжает работу самостоятельно. Предлагаемые в этой модификации методики мотивы имеют, с нашей точки зрения, более выраженную учебную и игровую окраску.

Итак, подводя итог сказанному, подчеркнем еще раз основные моменты психологического обследования детей во время записи их в школу:

1. Цель психологического обследования — определение школьной зрелости для выявления детей, не готовых к школьному обучению и нуждающихся в специальных развивающих занятиях и индивидуальном подходе при обучении.

2. Первый этап обследования поступающих в школу детей должен дать ориентировочную информацию об их школьной зрелости. Для решения этой задачи целесообразно использовать ориентационный тест школьной зрелости Керна—Йирасека, имеющий нормативные показатели.

3. Дети, получившие по тесту Керна—Йирасека оценку, свидетельствующую об уровне развития ниже средней нормы, должны

пройти дополнительное психологическое обследование для уточнения особенностей развития их интеллектуальной, произвольной и мотивационной сфер.

4. Дополнительное психологическое исследование интеллекта проводится для детей, получивших по тесту Керна—Йирасека 12—15 баллов, поскольку в этой группе испытуемых может встретиться патология. Для исследования интеллекта целесообразно применять детскую адаптированную методику Векслера.

5. Дополнительное психологическое исследование произвольной и мотивационной сфер можно проводить для всех будущих первоклассников, чтобы более точно представлять уровень их психического развития.

Исследование произвольной сферы можно проводить при помощи методик, определяющих уровень развития произвольного внимания, памяти, а также умения действовать по правилу, поскольку именно эти параметры развития произвольной сферы определяют сформированность предпосылок к учебной деятельности. Необходимо помнить, что применяющиеся методики должны иметь нормативные показатели, иначе обследуемых детей нельзя будет распределить по группам.

Особенности развития мотивационной сферы (доминирование на данном этапе развития ребенка игрового или учебного мотивов) можно определять по методике Н. Л. Белопольской.

II.2.2. Группы развития. С детьми, не готовыми к школьному обучению, психолог может работать непосредственно в группах, которые мы называем «группами развития», и опосредованно через учителя.

Группа развития — это небольшая группа детей, не более шести человек (желательно четное количество, чтобы в играх можно было образовать две команды), с которыми психолог проводит развивающе-коррекционную работу, направленную на достижение ребятами такого уровня психического развития, при котором возможно их нормальное обучение в школе. Поскольку основной контингент такой группы — это дети, педагогически запущенные и с задержкой психического развития, то содержание работы в группе во многом сводится к восполнению пробелов в развитии и воспитании этих детей. Попадающие в группу дети, как правило, не умеют играть, у них недостаточно развита игровая деятельность, существенным образом определяющая психическое развитие дошкольника. В связи с этим в развивающе-коррекционных программах широко используются различные игры (сюжетно-ролевые, с правилами, развивающие); играя с детьми, мы создаем условия развития предпосылок к школьному обучению. Необходимость использования игр в работе группы обусловлена также отсутствием у ее участников познавательного интереса.

Практика работы в группе развития показывает, что дети лучше воспринимают развивающий материал, если занятия проводятся эмоционально. Ведущий группу должен как бы «переливать»

свой интерес к занятиям в детей, заражать их своей эмоциональностью. Такая форма проведения занятий в сочетании с игровыми методами и игровой мотивацией делает их приятными и интересными для участников группы.

Назовем основные принципы работы в группе развития.

1. Развивающая работа строится на основе индивидуального подхода в соответствии с «зоной ближайшего развития» ребенка.
2. Занятия должны проходить в игровой форме и вызывать у детей живой интерес.
3. Отношения с ребятами должны быть доброжелательными и дружелюбными, недопустимы менторская позиция и порицание за неуспех.
4. Необходимо, чтобы успех переживался учениками как радость, этому способствует положительная эмоциональная оценка со стороны ведущего группу любого достижения учащегося.
5. Большое внимание иа занятиях должно уделяться развитию у детей способности к самостоятельной оценке своей работы; самооценивание позволяет спокойнее относиться к результату своей деятельности и оценке со стороны взрослого.

II.2.3. Профилактическая работа психолога в начальиой школе. С первых же дней пребывания первоклассников в школе психолог сталкивается с массой проблем, от успешного решения которых зависит благополучие учеников. В качестве основных, которые приходится решать школьному психологу вместе с учителем, можно назвать следующие: индивидуальный подход к учащимся; адаптация каждого ребенка к школе; трудности в общении учителя с учеником; сложности, возиикающие у ребенка при общении со сверстниками в коллективе; развитие позиавательных и учебных интересов учащихся; школьная успеваемость.

Мы не случайно поставили проблему успеваемости на последнее место, хотя в школе она всегда фигурирует на первом месте. Дело в том, что неуспеваемость возникает как следствие отсутствия индивидуального подхода к учащемуся (см. 75). Психологическое решение проблемы успеваемости заключается в анализе причин неуспеваемости и предотвращении или ликвидации этих причин в учебио-воспитательном процессе. В связи с этим особый акцент в работе школьного психолога в иачальной школе мы делаем иа профилактической работе.

Л. С. Славина (75) выделяет следующие главные причины неуспеваемости школьников:

1) иеправильно сформировавшееся отношение к учению;
2) трудность усвоения учебиого материала, что обычно называют отсутствием способностей у ученика;
3) отсутствие правильных навыков учебной работы;
4) неумение трудиться, преодолевать трудности;
5) неразвитость позиавательных и учебиых интересов.

Неуспеваемость редко обусловлена только одной какой-то причиной, чаще это целый комплекс причии, возникающих одна за

одной, но, как правило, в нем можно выделить одну наиболее существенную, устранение которой позволит преодолеть неуспеваемость в целом. В указанных причинах неуспеваемости можно, на наш взгляд, выделить такие, которые ребенок как бы изначально приносит с собой в школу (слабые способности, или, как мы считаем, низкий уровень психического развития, требующий специальной развивающей работы; неразвитость познавательных и учебных интересов; неумение трудиться, преодолевать трудности), и такие, которые возникают уже в школе (неправильно сформировавшееся отношение к учению; нарушение взаимоотношений между учителем и учеником; отсутствие навыков учебной работы).

Нередко причинами неуспеваемости являются аффективные переживания школьника. Наиболее ярко это прослеживается на примере «смыслового барьера», описанного Л. С. Славиной (75; 76). Суть этого явления заключается в том, что на основе отрицательных аффективных переживаний, возникающих у ученика при общении с учителем, он (ученик) начинает неадекватно воспринимать отношение учителя к себе, считая, что тот несправедливо к нему относится. Ученик как бы перестает воспринимать учителя в каждом случае взаимодействия с ним. Это приводит к нарушению учебно-воспитательного процесса и в результате к неуспеваемости учащегося.

В нашей практике был случай, когда сильные отрицательные переживания ученицы, вызванные учительницей, привели к тому, что девочка вообще перестала отвечать на уроках. В III классе возник вопрос о переводе ее в специальную школу для умственно отсталых за хроническую неуспеваемость. Психологическое обследование показало, что у девочки нормальное психическое развитие, а из беседы с ребенком стала ясна главная причина ее неуспеваемости. Мы попросили администрацию школы перевести девочку в IV класс (тогда еще не было переводных экзаменов). В IV классе, когда сменились все преподаватели, ученица стала учиться на «4» и «5».

Психологически обоснованный учебно-воспитательный процесс должен строиться таким образом, чтобы первые причины удалось ликвидировать за счет развивающе-коррекционной работы, а вторые не имели бы почвы для своего возникновения.

Школьный психолог проводит профилактическую, диагностическую, коррекционную и консультативную работу с детьми, учителями и родителями. Главенствующее место мы отводим профилактической работе, поскольку не допустить нежелательное развитие ребенка все-таки легче, чем исправлять его. Кроме того, в начальной школе закладываются основы дальнейшего благополучия школьника, а именно: его умение учиться, отношение к учебе вообще и к школе в частности, общение со сверстниками и пр. Именно в целях профилактики необходимо проводить обследование будущих учащихся на этапе записи их в школу, чтобы выявить детей, не готовых к школьному обучению, нуждающихся в

7 Заказ № 1272

специальных коррекционно-развивающих программах и индивидуальном подходе.

II.2.4. Взаимодействие психолога с учителями. Поскольку психолог в основном воздействует на учеников опосредованно, через учителя, то прежде всего ему надо найти общий язык с педагогом. Это очень сложный процесс: нужна такая форма взаимоотношений, при которой происходит равноправное сотрудничество. Психолог и педагог должны обмениваться информацией об учениках, обсуждать правомерность применения тех или иных методов обучения и воспитания. Коррекционные программы для нуждающихся в них учащихся должны рождаться в диалоге. Если такие программы не навязываются педагогу извне, а он сам творчески участвует в их составлении, то эффективность их значительно выше. На методических семинарах психолог должен рассказывать о достижениях психологической науки в области обучения и воспитания, знакомить учителей с литературой, разбирать конкретные случаи из жизни школы, когда с помощью психологических знаний удалось изменить что-то к лучшему. Можно сказать, что школьный психолог выступает носителем психологических знаний, но при этом очень важно не переступить черту чисто профессиональных полномочий и не превратиться в поучающего всезнайку, что, естественно, вызовет раздражение педагогического коллектива.

Индивидуальный подход в обучении и воспитании преимущественно осуществляет педагог, а психолог вместе с ним разрабатывает необходимые для этого стратегию и тактику, а также ведет группы развития. Вполне понятно, что такая форма работы требует хорошего знания каждого ученика. Поэтому на протяжении всего года необходимо вести наблюдения за всеми учащимися и обследования, результаты которых должны систематически заноситься в карту психического развития ребенка (первые записи в этой карте относятся к моменту поступления ребенка в школу). При психологическом обследовании младших школьников можно использовать следующие известные диагностические методики: детский вариант теста Векслера; САТ (детский вариант методики ТАТ); «картинки тревожности» Амен; детский вариант методики Розенцвейга (изучение реакций на фрустрацию); детский вариант личностного опросника Айзенка; социометрическую методику Р. Жиля; различные социометрические пробы; рисуночные тесты (рисунок человека, семьи и др.); методику незаконченных предложений, методику Дембо—Рубинштейн (исследование самооценки) и некоторые другие. Данные, полученные по методикам должны быть дополнены так называемыми «жизненными показателями» (наблюдения, сведения, полученные от учителей, родителей и т. д.).

Первые сведения о ребенке, которые необходимо сообщить учителю,— это его психологические и психофизические особенности. К последним, в частности, относятся доминирование левой

или правой руки и состояние тонкой моторики руки. Среди психологических особенностей учеников, с которыми учитель должен познакомиться в первую очередь, можно выделить такие личностные особенности, как тревожность, неуверенность в себе, застенчивость, импульсивность, демонстративность, а также особенности развития мотивационной сферы и познавательных интересов. С первых же дней пребывания ученика в школе необходимо создать для него благоприятную психологическую атмосферу, так как только в этом случае возможен прогресс в его развитии.

Когда учитель знает, что к нему в класс пришли несколько человек, отличающиеся тревожностью, чрезмерной застенчивостью, неуверенностью в себе, то он может первое время не спрашивать их, если они сами того не захотят, а потом постепенно начать приучать их отвечать с места, а затем и у доски. В случае неуспеха на первых порах к таким учащимся недопустимо применять порицания и санкции, каждая удача, напротив, должна быть эмоционально отмечена. Обучение должно строиться таким образом, чтобы дети не боялись делать ошибки. Обо всем этом психолог должен предупредить учителя. Работая с тревожными ребятами в группе развития, психолог должен учить их владеть собой. Для этой цели годятся различные аутотренинговые техники, подходящие для данного возраста.

Не менее важно знать учителю и об импульсивных, расторможенных учащихся, поскольку для них необходима специальная организация их поведения и работы на уроке. Замечания, крик, угрозы на таких ребят не действуют, поскольку причина их поведения коренится в особенностях функционирования нервной системы.

Дети-астеники также требуют к себе индивидуального подхода, поскольку их режим работоспособности существенно отличается от общего режима работы учащихся. Они включены в учебный процесс только в начале урока, а затем их внимание ослабевает, и им нужен отдых. Поэтому спрашивать их лучше в начале урока, в это же время ими лучше усваивается новый материал.

Астеники и импульсивные учащиеся внешне похожи на детей с плохим развитием произвольной сферы, но с нормальным функционированием нервных процессов, что встречается при педагогической запущенности. Таким образом, одна и та же внешняя картина в поведении ребенка — невнимательность, рассеянность, забывчивость, легкая отвлекаемость от поставленной задачи, плохая работа по образцу — может быть связана как с плохим развитием произвольной сферы (на фоне нормального развития центральной нервной системы) вследствие педагогической запущенности, так и с определенными отклонениями в развитии психических процессов. Правильно поставленный диагноз позволит создать коррекционную программу, необходимую для развития ребенка. Так, бессмысленно развивать у астеника память методом тренировки, поскольку это может привести его еще в худшее состояние, еще сильнее истощив его нервную систему. Не помогут в этом

случае и длительные дополнительные занятия. Напротив, правильно составленный режим дня, где большое внимание будет уделяться отдыху ребенка, поможет ему справиться с учебной нагрузкой.

Помимо указанных особенностей, учителю необходимо знать и о таких психофизических характеристиках учащегося, как доминирование левой или правой руки и состояние тонкой моторики руки. Левшей не рекомендуется переучивать, так как, по имеющимся в литературе данным, это может пагубно отразиться на их речевом развитии. Кроме того, к левшам нельзя применять стандартные критерии оценки красоты почерка, поскольку, как правило, буквы получаются у них хуже, чем у правшей. Неудовлетворительное развитие тонкой моторики руки требует применения целого комплекса специальных упражнений и игр (см. 51).

Плодотворность применения игровой мотивации при выполнении детьми с задержкой психического развития неинтересной им в рамках учебной деятельности работы была показана в исследовании Н. Л. Белопольской (2, 2а). Она проводила исследование на детях 7—8 лет, здоровых и с задержкой психического развития. Результаты показали, что у здоровых детей учебная мотивация оказалась более высокой. Проявилось это в том, что под влиянием мотива «получение педагогической оценки» дети выполняли объем работы больший, чем в игре, приблизительно в 2 раза. При игровой мотивации задание также доводилось до конца, но ребята отказывались повторить игру-соревнование на неинтересном для них материале. Учебный же мотив позволял выполнить не только требуемый минимум работы, но и перевыполнить норму. У детей с задержкой психического развития учебная мотивация оказалась малоэффективной в отличие от игровой. Насыщение заданием подавляло желание получить хорошую оценку, в то же время игровая форма задания вызывала положительное эмоциональное отношение, и объем выполненной работы в игре в 1,5—2 раза превышал объем работы, выполненной на оценку. Дети с задержкой психического развития, несмотря на однообразный характер работы, соглашались повторить выполнение задания в условиях игровой мотивации.

Данное исследование показало, что если ребенок по своему уровню развития не может принять задание в рамках учебной деятельности, то он может это сделать в рамках игровой деятельности. Но, как уже отмечалось выше, некоторые учебные мотивы, а именно получение хорошей отметки за определенное качество выполнения задания можно рассматривать наравне с игровыми мотивами в игре-соревновании, где выигрыш — это та же хорошая оценка за определенный достигнутый результат. Поэтому использование в обучении принципа соревнования и игр по правилам с результативным выигрышем может быть мостиком к развитию учебного мотива в виде желания получить хорошую отметку. Если такой мотив удастся актуализировать, то следующим шагом может быть работа по сдвигу мотива на цель (40а). Например, если

сначала ученик учится читать, чтобы получить хорошую оценку, то затем само чтение начинает доставлять ему удовольствие. Постепенно такой путь развития мотивационной сферы может привести к развитию познавательных интересов.

Заметим, что, используя оценку для развития мотивационной сферы учащегося, нельзя допускать у него хронического неуспеха и неудач, поскольку это может навсегда отбить интерес к учению. Оценка должна использоваться таким образом, чтобы ребенок «то выигрывал, то проигрывал». В случае «проигрыша», т. е. получения плохой оценки, необходимо подбодрить «проигравшего», выразить уверенность, что в следующий раз у него наверняка все получится, и вместе с ним проанализировать его ошибки. Совместный анализ ошибок, при котором недопустимы отрицательные эмоции, постепенно приучит ребенка самого анализировать и оценивать свою работу. Это также поможет ему более адекватно воспринимать в дальнейшем оценку учителя.

Предложенная система развития учебной мотивации через стремление получить хорошую оценку не противоречит существующему в I классе правилу не ставить отметок в начале обучения, поскольку предлагаемая нами система оценивания по сути дела носит игровой характер и не используется для наказания учеников за незнание материала, плохое поведение и т. д.

Работа со слаборазвитыми учащимися должна строиться по принципу восполнения пробелов в воспитании и развитии. Их необходимо учить слушать, видеть и воспринимать, пересказывать текст и отвечать на вопросы, выделять в прочитанном главное, составлять рассказы по картинкам и т. д. На первых порах особое внимание следует уделить развитию речи. В литературе есть данные о том, что умственное развитие ребенка существенно зависит от его речевого развития (22), а речевое развитие зависит от того, много ли ребенку читают, учат ли его литературному пересказу, ответам на вопросы, осмыслению прочитанного.

Чтобы учащимся легче было овладеть пересказом, можно применить прием инсценированного пересказа. Суть его заключается в том, что первый раз ребятам просто читают литературный текст, а перед вторым прочтением распределяют между ними роли. После второго, а если надо, то и третьего прочтения, ученикам предлагают разыграть услышанный текст в лицах, при этом желательно, чтобы перед детьми находились картинки с изображением тех персонажей, от лица которых они будут вести пересказ. На первых порах учитель помогает учащимся, а затем они начинают пересказывать самостоятельно. Одну и ту же инсценировку повторяют несколько раз, с тем чтобы ученики поменялись ролями. После того как ребенок исполнил все роли в рассказе, его можно попросить пересказать весь текст. Данный прием развития пересказа основывается на том, что, получив какую-либо роль, ребенок воспринимает текст уже с другой мотивационной установкой, что способствует выделению и запоминанию основного смысла. Работая с целым классом, учитель поручает каждую роль

сразу нескольким школьникам, чтобы в работе приняли участие все ученики.

Большое значение для речевого развития имеет обучение грамоте и чтению. Д. Б. Эльконин разработал методику обучения чтению на основе звукового анализа слов, что в дальнейшем существенно облегчает овладение орфографией. В книге Е. А. Бугрименко и Г. А. Цукерман (6) прекрасно изложена методика овладения в игре звуковым анализом слова и техникой чтения по методу Д. Б. Эльконина.

Одновременно с речью необходимо развивать произвольную сферу ребенка. Для этого целесообразно использовать метод поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. На основе этого метода можно формировать произвольное внимание (15), умение действовать по правилу, работать по образцу и т. д. Метод поэтапного формирования намного облегчит учащимся выработку различных школьных навыков и умений, например, умения складывать и вычитать в уме в пределах десяти. Применение специальных психологических методов обучения не исключает использования игровой мотивации.

Среди нуждающихся в развивающе-коррекционной работе учащихся встречаются интеллектуально пассивные дети. Впервые они были описаны в психологической литературе Л. С. Славиной (75), которая видела причину интеллектуальной пассивности в педагогической запущенности ребенка, в том, что он не прошел до школы определенный путь умственного развития, что мешает ему не только самостоятельно поставить перед собой интеллектуальную задачу, но и не позволяет принять поставленную перед ним задачу и попытаться решить ее. Внешне такие ученики воспринимаются как умственно отсталые, при обычной системе обучения они не в состоянии выполнять работу, содержащую интеллектуальный компонент. Для развития мышления таких детей необходимо применять метод поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

II.2.5. Особенности дифференцированного обучения в начальных классах. Выше было сказано, что развивающе-коррекционная работа должна осуществляться психологом в группах развития и учителем на уроках. Но осуществить индивидуальный подход (включающий развивающе-коррекционную работу) в классе, где собраны дети без учета особенностей их психического развития, очень трудно. Задача несколько облегчается, если будущие учащиеся подбираются в классы на основе сходства их развития. Не следует пугаться, что одни классы в интеллектуальном плане будут сильнее других. Тезис о том, что слабые ученики подтягиваются в классе до сильных, не оправдал себя на практике, так как, если слабость учащегося объясняется особенностями его психического развития и ему требуется специальная развивающая работа, чтобы догнать своих более развитых сверстников, одно только желание стать лучше не помогает, а вскоре и оно угаснет под гнетом

неудач и поражений, и ученик навсегда переходит в разряд неуспевающих. Классы, сформированные дифференцированно, с учетом различных уровней психического развития детей, позволят учащимся в процессе обучения развиваться в оптимальном для каждого ребенка режиме. Следует подчеркнуть, что речь идет не о разных знаниях, которые будут получать учащиеся начальной школы, а о разных методах и темпах обучения и развития, т. е. о воплощении на практике тезиса об индивидуальном подходе. Изложенное понимание индивидуального подхода ведет к дифференцированному обучению. Термин «дифференцированное обучение» применяется в сегодняшней школе для обозначения системы классов с углубленным изучением отдельных учебных предметов. Мы употребляем этот термин совершенно в другом значении, а именно как обучение, использующее различные методы для усвоения учениками единой общеобразовательной программы начальной школы. В рамках общеобразовательной школы дифференциация начального обучения касается не объема получаемых учениками знаний, а методов обучения и развития.

Фактически при таком подходе к обучению возможно осуществить развитие учащихся через «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский, т. 3). «Зона ближайшего развития» характеризуется теми достижениями, которые доступны ребенку в сотрудничестве со взрослым, но при этом важно знать низший порог обучения, т. е. пройденные циклы развития, необходимые для дальнейшего обучения. Уровень актуального развития является низшим порогом обучения, а «зона ближайшего развития» — высшим порогом обучения. В пределах между этими порогами обучение будет плодотворным. Можно сказать, что актуальный уровень развития ребенка некоторым образом определяет на данный момент «зону его ближайшего развития». Для детей с низким уровнем актуального развития «зона ближайшего развития» будет иной, чем для детей с более высоким уровнем актуального развития, потому что им потребуется пройти те циклы развития, которые уже прошли их более развитые сверстники. Если такие ребята попадают в обычный класс, то они, как правило, испытывают большие затруднения, поскольку обучение ориентировано на определенный средний уровень актуального развития и не учитывает «зону ближайшего развития» каждого ученика. В классе, где обучение будет строиться в соответствии с более низким уровнем актуального развития, слаборазвитые к моменту поступления в школу учащиеся смогут развиваться в «зоне их ближайшего развития». Если развитие пойдет успешно, то к концу начальной школы эти ученики усвоят необходимый объем знаний для перехода в среднюю школу, тогда как в обычном классе многие из них будут обречены на неуспеваемость и второгодничество.

Опыт дифференцированного обучения уже существует в нашей стране в виде классов выравнивания (85). Сам термин «класс выравнивания» кажется нам не совсем удачным, так как смысл дифференцированного обучения не в подтягивании учеников к не-

которой средней норме, а в том, чтобы дать возможность каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме. Поэтому мы считаем, что если школьный психолог выявил среди поступающих в школу ребят группу детей, для которых требуются специальные методы обучения и развития, то он может поставить перед администрацией школы вопрос о создании специального класса развития для таких учащихся. При этом следует иметь в виду, что такой класс принесет пользу детям в том случае, если в школе не будет известно, что в нем собраны дети с низким уровнем психического развития, а также если учителем в таком классе будет знающий свое дело, добрый и любящий детей педагог. При соблюдении вышеизложенных условий класс развития поможет школе существенно решить проблему успеваемости в начальной школе, а соответственно и в средней. Фактически на первых порах такой класс должен представлять собой группу развития, увеличенную до 10—12 человек, в которой совместно работают психолог и педагог.

Как уже отмечалось, мы придаем очень большое значение профилактической работе. Но такая работа возможна, если школьный психолог начинает работать с детьми еще до начала учебного года (обследование будущих первоклассников) и продолжает на протяжении всего обучения в школе (косвенно через учителей и непосредственно сам). Можно сказать, что вышеприведенная схема работы — это скорее идеальная модель, которую психолог стремится осуществить на практике. В реальной жизни всегда будут ученики, в отношении которых уже поздно говорить о профилактике, а надо всерьез думать о коррекции. Но и в этом случае план работы психолога включает обследование ребенка, регулярное заполнение его карты психического развития, выяснение причины неуспеваемости, плохого поведения, нежелательных личностных особенностей, выяснение позиции учителя в отношении данного ученика, совместную с учителем разработку необходимой развивающе-коррекционной программы, беседы с родителями и в случае необходимости индивидуальную или групповую работу с учеником.

ГЛАВА 3
УЧАЩИЕСЯ ПЕРЕХОДЯТ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЮЮ

Любые переходные периоды выдвигают специфические проблемы, которые требуют особого внимания школьного психолога. Не составляет исключения и переход учащихся 9—11 лет из начальной школы в неполную среднюю. Изменившиеся условия учения предъявляют более высокие требования и к интеллектуальному и личностному развитию, к степени сформированности у них определенных учебных знаний, учебных действий, к уровню развития произвольности, способности к саморегуляции и т. п.

Однако этот уровень развития учащихся далеко не одинаков: у одних он соответствует условиям успешности их дальнейшего

обучения, у других едва достигает допустимого предела. Поэтому данный переходный период может сопровождаться появлением разного рода трудностей, возникающих не только у школьников, но и у их педагогов. Для предупреждения возможных негативных явлений необходимо проведение школьным психологом специальной работы, одним из направлений которой является выявление потенциальной «группы риска», т. е. детей, чье дальнейшее обучение и воспитание связаны с существенными трудностями. Другим, не менее важным аспектом деятельности школьного психолога с 9—11-летними детьми является обеспечение оптимальных условий перехода в среднюю школу для всех учащихся, максимальное развитие на новом этапе обучения тех позитивных изменений, которые возникают на рубеже младшего школьного и подросткового возрастов. Эффективность проведения такой работы во многом зависит от того, какое именно содержание вложено в понятие «готовность к переходу в среднюю школу».

II.3.1. Школьное детство и начало отрочества. Что же характеризует особенности психического, личностного развития школьников на стыке этих возрастов? Рассмотрим эти особенности, используя данные отечественной психологии, выявленные в работах Л. И. Божович, В. В. Давыдова, Т. В. Драгуновой, И. В. Дубровиной, А. В. Захаровой, А. К. Марковой, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина и др.

В этот период происходят существенные изменения в психике ребенка. Усвоение новых знаний, новых представлений об окружающем мире перестраивает сложившиеся ранее у детей житейские понятия, а школьное обучение способствует развитию теоретического мышления в доступных учащимся этого возраста формах. Благодаря развитию нового уровня мышления происходит перестройка всех остальных психических процессов, т. е., по словам Д. Б. Эльконина, «память становится мыслящей, а восприятие думающим». Поэтому именно перестройка всей познавательной сферы в связи с развитием теоретического мышления составляет основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте (84). Как показывают многочисленные исследования, развитие теоретического мышления, т. е. мышления в понятиях, способствует возникновению к концу младшего школьного возраста *рефлексии*, которая, являясь новообразованием подросткового возраста, преображает не только познавательную деятельность учащихся, но и характер их отношения к окружающим людям и к самим себе.

К концу младшего школьного возраста у учащихся должны быть сформированы и другие новообразования: произвольность, способность к саморегуляции. Чаще всего учебные трудности детей в средней школе, особенно в IV классе, вызываются именно недостаточным уровнем их развития. Конечно, такие сложные системные образования, как рефлексия, саморегуляция, произвольность, проходят в это время только начальный этап формирования.

В дальнейшем они закрепляются и усложняются, распространяются не только на ситуации, связанные с выполнением учебной деятельности, но и на другие сферы жизнедеятельности ребенка. Однако переход от саморегуляции, произвольного поведения, проявляющегося преимущественно в учебных ситуациях, к таким ситуациям общения, которые требуют решения нравственных коллизий самим ребенком, моральной саморегуляции поведения, происходит именно на переходе от детства к отрочеству.

Известно, что к началу подросткового возраста учебная деятельность теряет свое ведущее значение в психическом развитии учащихся. Но она продолжает оставаться основной деятельностью школьников, продолжает быть общественно оцениваемой деятельностью, влиять на содержание и степень развитости интеллектуальной, мотивационной сфер личности учащихся. Вместе с тем ее роль и место в общем развитии детей существенно меняются. Не претендуя на представление полной картины всех изменений, рассмотрим некоторые из них, наиболее яркие.

Прежде всего следует сказать, что если младший школьный возраст — это возраст начального «знакомства» с учебной деятельностью, период овладения ее основными структурными компонентами, то следующий этап онтогенеза можно охарактеризовать как время овладения самостоятельными формами работы, время развития интеллектуальной, познавательной активности учеников, стимулируемой соответствующей учебно-познавательной мотивацией. От того, как проходит начальный этап обучения, во многом будет зависеть и успешность перехода подростков к качественно иной учебной мотивации, направленной не только на получение новых сведений, новых разнообразных знаний, но и на поиск общих закономерностей, а главное, на освоение самостоятельных способов добывания этих новых знаний (46).

Поэтому уже с начала обучения в средней школе расширяется само понятие «учение», так как теперь оно не ограничивается рамками обязательных учебных программ, выполнением заданий учителя, а часто выходит за пределы не только класса, но и школы, может в большей степени осуществляться самостоятельно, целенаправленно. Но такой путь развития познавательной активности учащихся возможен лишь в том случае, если интерес к учению становится смыслообразующим мотивом, т. е. если понимание учения (в широком смысле этого понятия) переходит для школьников из области «значений» в область «личностных смыслов».

Альтернативная возможность развития, к сожалению, достаточно распространенная в современной школе, состоит в том, что среди складывающейся иерархии ценностей учение не занимает достойного места, познавательная активность школьников развита слабо, а отметка выступает как главный стимул и основной «конечный результат» учебы. В этих случаях приходится констатировать, что учебная деятельность превращается в сугубо формальную, не выполняет своей функции в развитии детей.

Рубеж III—IV классов, по свидетельству многих психологов и педагогов, характеризуется значительным снижением интереса учащихся к учебе в школе, к самому процессу обучения. Достаточно распространены такие симптомы этого «разочарования» школьников в своей позиции ученика, как отрицательное отношение к школе в целом, к обязательности ее посещения, нежелание выполнять учебные задания на уроках и особенно дома, конфликты с учителями, нарушения правил поведения в школе.

Эти негативные проявления неудовлетворенности детей учением часто связаны с особенностями работы педагогов конкретных школ, т. е. вызваны частными причинами. Так, например, учителя третьеклассников нередко продолжают вести обучение своих воспитанников, руководствуясь теми же принципами, что и при работе с ними в I—II классах, при этом слабо используют такие учебные ситуации, в которых максимально бы проявлялась активность и инициатива школьников, творческое осмысление ими сообщаемых знаний, а не только простое воспроизведение и т. д. Но за снижением интереса к учению лежат и другие причины, более общего характера, вызванные именно спецификой развития детей в этот период.

Мы говорили ранее, что развитие рефлексии как новообразования младшего школьного возраста меняет взгляд детей на окружающий мир, заставляет, может быть, впервые не просто принимать на веру все то, что они в готовом виде получают от взрослых, но и вырабатывать собственные взгляды, собственное мнение, в том числе и представления о ценности, значимости учения. Конечно, это осознание своего личного отношения к миру и другим только начинается, оно прежде всего затрагивает относительно более знакомую детям сферу — учебную. Переход в IV класс, который объективно оценивается как более «взрослый» этап обучения, стимулирует этот процесс формирования личного отношения к учению, но далеко не все дети оказываются готовыми к нему. В результате может образоваться своеобразный «мотивационный вакуум», по удачному определению А. К. Марковой (46), который характеризуется тем, что прежние представления уже не устраивают многих детей, а новые еще не осознались, не оформились или не возникли. Поэтому в IV классе по сравнению с III резко возрастает число учащихся, которые на вопрос: «Любишь ли ты учиться?» — отвечают: «Не знаю».

В предыдущей главе было показано, какое значение имеет такое психологическое образование, как внутренняя позиция детей, т. е. отношение ребенка к объективным обстоятельствам его жизни и деятельности. Каждый переходный период характеризуется существенным изменением в содержании этой внутренней позиции, тех аспектов жизнедеятельности школьника, которые вызывают наиболее сильные эмоциональные переживания, как положительные, так и отрицательные.

В рассматриваемый переходный период наибольшие изменения во внутренней позиции связаны со взаимоотношениями с другими

людьми, прежде всего со сверстниками. К III классу сверстник, общение с ним начинают определять многие стороны личностного развития ребенка. В этом возрасте появляются притязания детей на определенное положение в системе и деловых, и личных взаимоотношений класса, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе, причем, как показывают многие исследования, в дальнейшем в бо́льшей степени имеет тенденцию сохраняться именно неблагополучный статус. Поэтому на эмоциональное самочувствие ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения с учителями. Существенные изменения происходят и в нормах, которыми регулируются отношения школьников друг к другу. Если в младшем школьном возрасте эти отношения регламентированы в основном нормами «взрослой» морали, т. е. успешностью в учебе, выполнением требований взрослых, то к концу этого возраста и особенно к началу следующего на первый план выступают так называемые «стихийные детские нормы», связанные с качествами «настоящего товарища» (24).

Содержание тех норм, нравственных качеств, которыми характеризуется «хороший ученик» и «хороший товарищ», конечно, не может и не должно полностью совпадать, ведь они отражают различные сферы жизнедеятельности школьников. Однако возможное расхождение между этими двумя системами требований совершенно необязательно должно иметь характер оппозиции. Вместе с тем ребенок иногда оказывается в ситуации выбора между позицией «хорошего ученика» и позицией товарища. Например, «хороший ученик» не списывает, делает все задания самостоятельно, и это не мешает ему быть в то же время и хорошим другом. Но может ли «хороший ученик» оставаться и соответственно настоящим другом, если он не дает другому списать или, тем более, сообщает учителю о таких «провинностях» своих одноклассников? Достаточно часто мнение учителя в подобных случаях, т. е. так называемая «взрослая мораль», не совпадает с представлениями детей о том, как именно будет поступать школьник.

При оптимальном направлении развития школьников эти две системы требований — к позиции ученика и к позиции субъекта общения — не должны противопоставляться, но выступать в единстве, в противном же случае вероятность появления конфликтов и с учителями, и со сверстниками достаточно велика.

Существенно меняется характер самооценки школьников этого возраста. Привычные в младших классах ситуации, когда самооценка «инспирировалась» учителем на основании результатов учебы, подвергаются корректировке и переоценке другими детьми, при этом во внимание принимаются неучебные характеристики, качества, проявляющиеся в общении.

Можно говорить о возникновении в этот переходный период кризиса самооценки: от III к IV классу резко возрастает количество негативных самооценок, равновесие между негативными и

позитивными самооценками нарушается в пользу первых. Недовольство собой у детей этого возраста распространяется не только на относительно новую сферу их жизнедеятельности — общение с одноклассниками, но и на учебную деятельность, такую, казалось бы, уже «освоенную» область. Обострение критического отношения к себе актуализирует у младших подростков потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми (44).

Итак, в этот переходный период, как и на любой ступени возрастного развития школьников, проявляется потребность и необходимость в общей положительной оценке себя в целом, вне зависимости от конкретных результатов, что чрезвычайно важно именно для определения круга проблем работы школьного психолога с детьми данного возраста. Конечно, человек на протяжении всей своей жизни нуждается в принятии его другими, в позитивных оценках, но, естественно, в детском возрасте эта потребность выражена сильнее. В данном же случае речь идет о ее обострении, и эта потребность становится основой благоприятного личностного развития школьников в дальнейшем.

Таким образом, переход от детства к отрочеству характеризуется появлением своеобразного *мотивационного кризиса,* вызванного сменой социальной ситуации развития и изменением содержания внутренней позиции ученика. В отличие от «классического» подросткового кризиса он пока еще слабо выражен в поведении, во внешних проявлениях; переживания школьников, связанные с такими изменениями, далеко не всегда осознаются ими, часто они даже не могут сформулировать свои трудности, проблемы, вопросы. В результате возникает психологическая незащищенность перед новым этапом развития. Недовольство собой, отношениями с другими, критичность в оценке результатов учебы — все это может стать стимулом к развитию потребности в самовоспитании, а может и негативно отразиться на характере самоуважения, стать препятствием полноценного формирования личности. И путь, по какому пойдет становление личности подростка, во многом зависит от того, насколько успешно будет пройден этот этап — переход от детства к отрочеству.

II.3.2. Готовность к обучению в средней школе. По каким же показателям школьный психолог может судить о том, насколько учащиеся начальной школы подготовлены к переходу в среднюю? Можно выделить следующие составляющие понятия «готовность к обучению в средней школе»:

1. Сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала.
2. Новообразования младшего школьного возраста — произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (в соответствующих возрасту формах).
3. Качественно иной, более «взрослый» тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками.

Готовность (или неготовность) учащихся к следующему возрастному и образовательному этапу проявляется не только в степени успешности их учения, но и в тех переживаниях, которые отражают то, как именно эта успешность оценивается самими школьниками. Не всякий неуспех может вызывать отрицательные переживания, а с другой стороны, в некоторых случаях и вполне приличные, с точки зрения педагогов, достижения расцениваются учениками как неудовлетворительные. Поэтому школьному психологу необходимо учитывать и содержание этих переживаний, и их адекватность.

Отсутствие возрастных нормативов психического развития, критериев оптимальных условий перехода позволяет говорить только о тех общих направлениях, которые должен учитывать практический психолог при проведении психопрофилактической работы. Он вынужден будет каждый раз сам решать сложную и ответственную задачу квалифицировать тот или иной уровень готовности школьников как необходимый и достаточный или, наоборот, требующий коррекционно-развивающей работы с отдельными учениками, классом в целом. Школьный психолог в работе с детьми этого возраста должен учитывать не только общие закономерности психического развития учащихся, но и социально-педагогические особенности, присущие данной конкретной школе.

Таким образом, большинство проблем, трудностей вызывается здесь двумя группами причин: недостатками в обучении школьников и нарушениями характера их общения со значимыми людьми. Обе эти причины взаимосвязаны, но в каждом отдельном случае причинно-следственный характер этой связи, степень выраженности того или иного нарушения развития, значимость его на фоне индивидуальных психических особенностей каждого ребенка будут различными. Поэтому эффективность работы практического психолога в большей мере будет зависеть от того, насколько учтено им при решении этих проблем сочетание общего и особенного, как конкретизированы общие закономерности применительно к реальной ситуации. Рассмотрим эти положения на конкретных примерах.

II.3.3. Встреча с новыми учителями. Одной из наиболее часто встречающихся проблем при переходе детей из начальной школы в среднюю является сложность адаптации четвероклассников к новым учителям, сопровождающаяся часто конфликтами, взаимным недовольством учителей и учеников друг другом. Иногда появляются специфические трудности у классного руководителя в его контактах не только с детьми, но и с родителями. В отличие от начальной школы родители получают теперь информацию о своих детях от разных учителей, поэтому имеют возможность сопоставить успехи в учебе ребенка, его поведение на разных уроках, в разных ситуациях школьной жизни. Они сравнивают эти удачи и неудачи своих детей в настоящем с теми, которые были ранее, и изменения в худшую сторону, возникающие иногда в IV классе,

часто объясняют недостаточной квалификацией, неправильным отношением преподавателей, особенно классного руководителя. Это, естественно, может стать причиной появления конфликтов между родителями и учителями, что, в свою очередь, отражается на характере отношения детей к школе, учебе, учителям и усугубляет трудности переходного периода.

С подобного рода проблемой мы столкнулись при изучении причины неудовлетворительного поведения и работы на уроках учащихся одного из двух IV классов московской школы. Этот IV А, ранее не вызывавший особых претензий у педагогов начальной школы, стал трудным, «неуправляемым» (по характеристике всех учителей), причем крайнюю степень недисциплинированности школьники проявляли на уроках своего классного руководителя. Оба четвертых класса этой школы практически не отличались друг от друга ни по успеваемости, ни по отношению к школе, ни по социальному статусу родителей, ни по профессиональным и другим характеристикам учителей начальной школы и классных руководителей средней. Однако прежняя учительница «благополучного» IV Б класса детально ознакомила нового классного руководителя с особенностями своего класса в целом, отдельных учащихся, рекомендовала использовать в работе определенный, привычный детям стиль общения с ними. В IV А классе изучение классным руководителем своих воспитанников проходило самостоятельно, уже во время учебных занятий, и это привело к сложностям взаимоотношений учителя и учащихся.

Изучение этого конфликта выявило и дополнительную причину. По своему педагогическому стилю два педагога — классная руководительница и учительница начальной школы — прямо противоположны. Последнюю отличает своеобразный «авторитарно-материнский» стиль отношения с детьми, тогда как первая ведет себя с ними скорее как «старший товарищ»[1]. Для классного руководителя характерна мягкость в обращении с детьми, непосредственность в проявлении своих чувств, переживаний, отсутствие «карающих санкций», хотя она часто обещает их применить. Все это резко отличается от сложившегося ранее у школьников стереотипа «настоящего учителя» — волевого, требовательного, контролирующего все стороны их жизни в школе. К тому же младшие подростки пока еще не могут оценить в полной мере демократизм педагога (в отличие от старшеклассников). В результате дети, привыкшие к постоянному контролю со стороны педагога, в другой, более «взрослой» ситуации оказались не готовыми к ней, что также способствовало проявлению у них так называемой «неуправляемости». Перестройка уже сложившегося стереотипа — дело непростое, оно требует больших усилий от педагога и длительного времени.

---

[1] Ситуация несовпадения стилей отношений с детьми учителя начальной школы и классного руководителя средней достаточно типична (36а, гл. 12).

Еще на один момент хотелось бы обратить внимание школьного психолога. Исследования оценочных отношений в системе «учитель — ученик» показывают, что они зависят от того, каким считается класс (ученик) с точки зрения педагогического коллектива — «трудным» или «легким». Так, например, «трудных» учащихся из «трудных» классов учителя оценивают гораздо ниже, чем таких же по успеваемости и поведению школьников из «легких», благополучных, по оценкам взрослых, классов. В работе с «трудным» классом преобладают оценочные суждения общего негативного характера, многочисленные дисциплинарные замечания, часто в ущерб полезной учебной информации. С другой стороны, и у школьников таких «трудных» классов наблюдается бо́льшая чувствительность к проявлению педагогом доброты, понимания, справедливости.

В нашем опыте большинство новых педагогов стало воспринимать IV А класс как «трудный», противопоставляя ему другой. В результате конфликты между классом в целом и преподавателями из эпизодических, поверхностных, достаточно легко преодолеваемых на начальной стадии стали все больше и больше углубляться, а поведение учеников, качество их учебных занятий работало на закрепление за этим классом оценки «трудных».

Таким образом, трудности во взаимоотношениях учащихся четвертых классов с новыми учителями могут быть вызваны действием многих обстоятельств. Вероятно, не следует считать смену одного учителя многими наиболее существенной причиной. В большинстве школ ученики начиная уже с I класса, кроме «основного» учителя, имеют дело и с другими педагогами, ведущими физкультуру, музыку, ИЗО, труд, а также группы продленного дня. Потому к IV классу у них уже накоплен опыт взаимодействия с разными преподавателями, что в значительной степени снижает эффект новизны от встречи с педагогами средней школы. Однако последние, как правило, в первое время плохо знают своих учеников, их сильные и слабые стороны, содержание сложившегося у них образа «хорошего» учителя и т. п. Ошибки учителей и неиспользованные возможности в реализации индивидуального подхода, естественные в такой ситуации, а также неоправдавшиеся на первых порах ожидания детей по поводу отношения, стиля общения с ними новых педагогов являются источниками трудностей адаптации, достаточно распространенными при переходе в среднюю школу. Задача школьного психолога — работать не только со школьниками, но и с учителями как начальной, так и средней школы, особенно с будущими классными руководителями, чтобы помочь детям менее болезненно принимать новый тип отношений.

II.3.4. Как выявить трудности учащихся в обучении и общении? К началу обучения в средней школе ученики приходят часто с не решенными, не устраненными вовремя проблемами в учебе, отношениях с другими людьми. Но если в младших классах многие

из таких дефектов могли не приводить к серьезным нарушениям, то теперь они могут выступать в качестве существенного препятствия полноценного обучения и воспитания подростков. Переходный период, как правило, обостряет все проблемы детей, как явные, так и скрытые пока от внимания педагогов.

Каждый «проблемный» ребенок индивидуален и по собственным особенностям, и по характеру трудностей, испытываемых им, и по социальной ситуации развития. Поэтому диагностическая программа должна быть направлена на выяснение различных сторон психического развития ребенка и обстоятельств его жизни, часто на первый взгляд может и не имеющих непосредственного отношения к содержанию изучаемой трудности. В определенных случаях можно использовать схему, предложенную Е. В. Новиковой, которую она применяла для выяснения причин дезадаптации младших подростков. Основные положения этой диагностической программы обследования следующие: 1) границы нарушения учебной деятельности, ее сохранные стороны; 2) влияние нарушений учебной деятельности на отношения с одноклассниками, учителями, родителями; 3) особенности общения со значимыми другими (есть ли трансляция нарушения паттернов общения из одной сферы в другие); 4) есть ли компенсаторные формы и каков их генезис: являются ли они результатом собственной активности ребенка или появились за счет воспитательного воздействия других людей, продуктивность этих форм (52).

Расскажем о нашей работе с несколькими четвероклассниками, чьи трудности обострились в связи с их переходом в среднюю школу.

Боря М. III класс окончил с удовлетворительными оценками, не вызывая особых претензий у учительницы. В IV классе к моменту обследования (III четверть) наибольшие трудности были связаны с изучением русского языка: налицо были «глобальная» неграмотность (ошибки всех видов, в том числе и не идентифицируемые учителем), низкое качество письменных текстов и по содержанию, и по форме, бедный словарный запас. Обследование особенностей психического развития (тест Векслера, различные функциональные пробы изучения внимания, памяти) выявило наличие серьезных дефектов памяти, внимания, мышления, низкий уровень умственной работоспособности. Общий уровень интеллектуального развития (по данным методики Векслера) ниже среднего, причем по целому ряду вербальных субтестов его результаты приближаются к нижней границе нормы («словарный запас», «общая осведомленность», «понятливость»). Узость познавательной сферы проявилась и в содержании сочинения на тему «Школа, в которой мне бы хотелось учиться». Так, например, в составленном им расписании «идеальной» школы нет ни одного урока из программы IV класса, а из программы более старших классов — только урок начальной военной подготовки.

Беседы с Борей, наблюдения за ним на уроках, переменах, а также данные, полученные по методике Р. Жиля, не выявили

сколько-нибудь заметных отрицательных переживаний, связанных с общением, хотя были явно выражены заикание, замедленность поведенческих реакций, флегматичность, что и могло оказать негативное влияние на характер его взаимоотношений с одноклассниками. Однако свойственная ему доброжелательность, которая проявляется в контактах со взрослыми и детьми, уравновешенность, отсутствие агрессивности в сочетании с хорошим физическим развитием способствовали установлению нормальных отношений.

Результаты беседы с матерью Бори позволили уточнить предполагаемую причину имеющихся у него трудностей в обучении, которые, хоть и не так ярко, существовали и по другим предметам программы. Заикаться он начал с 5 лет, но специального лечения у логопеда не было, поэтому особенности его фонематического слуха и другие дефекты, вызванные именно нарушением развития речи, не определялись. От учительницы начальных классов никаких тревожных сигналов по результатам его учебы не поступало, а неуспехи, которые, конечно, были и ранее, объяснялись особенностями темперамента ребенка (флегматичного) и леностью. Таким образом, основные проблемы обучения у Бори М. возникли уже с первых лет его учебы в школе, а переход в IV класс только обострил их, сделал менее терпимыми для средней школы. Кроме того, дефект речи, вероятно, оказывал серьезное влияние на психическое развитие ребенка.

Родители, по нашему совету, стали много заниматься с сыном: отец начал играть с ним в шахматы, «психологические» игры на внимание, память, мать контролировала выполнение домашних заданий. Мы посчитали это недостаточным, обратили внимание родителей на то, что их сын очень мало читает, и разработали специальную программу, направленную на общее развитие интересов, познавательной активности мальчика.

Артем М. пришел в IV класс из другой школы и сразу стал вызывать большие претензии практически у всех педагогов класса: он учился очень неровно, намного ниже своих возможностей, причем обязательный учебный материал знал гораздо хуже, чем дополнительный, «мешал» вести уроки, так как очень импульсивен, часто выкрикивал с места ответы на вопросы, обращенные к другим ученикам, мог открыто заниматься посторонними, по мнению педагога, делами и т. п.

Мы предположили, что все эти претензии к учебе и поведению ребенка являются симптомами школьной дезадаптации, вызванной переходом в новую школу. Известно, что процесс включения новичка в школьный коллектив может вызывать определенные трудности: ему нужно привыкать к сложившимся в данном классе традициям, формам и содержанию коллективной деятельности, симпатиям и антипатиям и др., большое значение имеют также характерологические, личностные особенности самого новичка, его «открытость классу», желание и умение устанавливать контакты с новыми людьми. При изучении трудностей процесса адаптации новичка желательно ответить на следующие вопросы: 1) как одно-

классники восприняли нового ученика; 2) как он сам их воспринимает, оценивает; 3) удовлетворен ли своим положением в системе личных взаимоотношений класса; 4) каково отношение к нему классного руководителя и наиболее авторитетных учителей; 5) степень соответствия общего интеллектуального развития, учебных умений, навыков нового ученика среднему уровню учащихся данного класса; 6) отношение новичка к учителям, к учебе в этой школе (68, с. 128).

Однако Артем среди одноклассников сразу стал пользоваться авторитетом как «интеллектуал», знающий много интересных вещей, он охотно делился с ребятами своими, действительно, очень обширными сведениями в разных областях знаний. У него быстро появились в классе друзья, но в целом отношения с ребятами были достаточно неустойчивыми, сам он мог быть и доброжелательным, и агрессивным (как это часто наблюдается у мальчиков этого возраста).

Наши наблюдения, беседы с мальчиком и результаты экспериментальных методик не выявили сколько-нибудь заметного отрицательного отношения к школе, отдельным учителям, хотя конфликты разной степени силы и постоянства у него были практически со всеми.

Интеллектуальное развитие, познавательная активность, широта интересов Артема значительно выше среднего уровня данного класса (по методике Векслера, например, он обнаружил высокий уровень коэффициента интеллектуальности), при этом, как мы говорили ранее, его высокие показатели ценились и школьниками, и учителями.

Таким образом, можно считать, что для появления «синдрома новичка» здесь нет ни внешних причин (отношения к нему одноклассников), ни внутренних, т. е. переживаний самого школьника своего положения новичка; дело было, очевидно, в другом. В ходе диагностического обследования мы обнаружили у него сильные отрицательные переживания, связанные с внутрисемейными отношениями (методика Р. Жиля, тест «Дом — Дерево — Человек», «Кинетический рисунок семьи»). Напряженность в отношениях с матерью, которую он очень любит, неуверенность в ее ответной любви, заботе, внимании, конфликты с отчимом, ревность к матери, к отцу, «маргинальный статус» в старой и новой прародительской семье — все это было причиной для появления глубокого конфликта, неудовлетворенности своей позицией ребенка, сына.

Эта неудовлетворенность 10-летнего ребенка в родительской любви, опеке обостряла характерную для детей этого возраста потребность во внимании, принятии его другими взрослыми, в данном случае учителями. Он, во многом неосознанно, пытался привлечь к себе внимание, используя для этого любые доступные ему способы, в том числе и такие, которые мешали учителю на уроке, вызывали неодобрение педагогов. За такими «нарушениями дисциплины» скорее всего лежало демонстративное поведение, обусловленное именно неудовлетворенностью вниманием со стороны

учителей, их одобрения, поддержки. Ведь в тех случаях, когда высокая познавательная активность Артема используется педагогом, положительно им оценивается, т. е. реализуется в приемлемых формах, нарушений дисциплины у мальчика практически не было. Но конечно, эти частные педагогические приемы не прекратят действия основной причины — нарушения общения с близкими ему людьми. Необходима специальная работа в этом направлении. Поэтому так важно, чтобы учителя с самого начала обучения детей в IV классе знали их индивидуальные особенности и с учетом этого строили свои взаимоотношения с учащимися.

II.3.5. Психологическая работа с учащимися III класса. Здесь мы остановимся прежде всего на особенностях проведения массового психологического обследования третьеклассников. Такое обследование поможет составить представление об актуальном уровне их развития, индивидуальных особенностях, выявить трудности, проблемы отдельных школьников, в том числе и такие, которые пока еще не достигают большой глубины и силы, не так явно выражены в поведении.

Содержание программы обследования должно учитывать те характеристики, которые составляют психологическую готовность к обучению в средней школе, а также наиболее существенные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей этого возраста. Вероятно, любая программа не сможет охватить все эти вопросы. Мы предлагаем один из возможных вариантов обследования третьеклассников, который включает в себя этапы первоначального знакомства с классом и проведения углубленного психологического обследования.

Первоначальное знакомство с классом. Основная цель этого этапа — изучение особенностей поведения третьеклассников в реальных учебных ситуациях, их взаимоотношения со всеми учителями. Сюда входит и изучение поведения педагогов и воспитателей групп продленного дня. Изучаются особенности педагогического стиля педагога, характер его реакций в разных ситуациях, ориентация преимущественно на простое воспроизведение детьми усваиваемых знаний (репродуктивная установка) или на творческое, самостоятельное осмысливание ими материала (продуктивная установка), как относится учитель к отличникам, неуспевающим, «недисциплинированным», «средним» ученикам и т. п.

На этом этапе уже можно определить характер отношения учеников к учебным предметам, их активность на уроках, поведение на переменах (в присутствии учителя и в его отсутствии), контактность школьников и содержание этих контактов с новым для них взрослым. Все эти вопросы направлены на уяснение психолого-педагогического климата, который сложился в классе к моменту обследования. Данные, полученные на этом этапе, нужны для выбора дальнейшей стратегии работы, а также для повышения надежности выводов, формулируемых на основе интерпретации фактов, полученных с помощью других методов.

Наиболее продуктивным методом работы при выяснении такого широкого круга проблем является наблюдение, включающее в себя психологический анализ урока. Вероятно, наличие жесткой схемы наблюдения будет ограничивать объем получаемой информации, однако ряд опорных моментов необходим. Можно рекомендовать, например, схему, разработанную Н. Фландерсом. В ней выделяется десять категорий, по которым дифференцируются реакции учителей и учащихся на уроке. Описание этих категорий выглядит следующим образом:

А. Реакции учителя: 1) принимает отношение или тон и выражение эмоций ученика и разъясняет свое отношение в неугрожающей манере; 2) одобряет действия или поведение ученика; 3) развивает идеи, предложенные учеником; 4) задает вопросы, основанные на своих идеях, с интенцией получить ответ от ученика; 5) объяснение, развитие собственных идей; 6) команды, указания, которые должен выполнить ученик; 7) критические замечания в адрес ученика директивного характера, в повышенном тоне, апелляция к авторитету учителя.

Б. Реакции ученика: 1) ответ только на обращение учителя, свобода высказывания собственных идей ограничена; 2) выражение собственных идей, вопросов, предложений, свободное развитие собственных мыслей.

В. Молчание или замешательство взаимодействующих. Паузы, короткие периоды молчания, смысл которых непонятен наблюдателю. (Подробнее о том, как проводить наблюдение по такой схеме и как фиксировать результаты, можно прочитать в книге: Общий практикум по психологии.— М., 1985.— Ч. 1—2.)

Предварительные выводы о причинах высокого или низкого уровня устной речи учащихся можно сделать, наблюдая особенности речевого общения на уроке. Например, каково соотношение продолжительности речи педагога и школьников, ведь если учитель говорит дольше, чем все его ученики, вместе взятые, то вряд ли можно ожидать, что у детей будет хорошо развита устная речь; задают ли учащиеся вопросы на уроках, их содержание; грамотность, литературность речи не только школьников, но и педагога и др.

Очень информативным является такой на первый взгляд незначительный показатель, как способ (форма) обращения педагога к детям: только по фамилии, по имени, или смешанный. Дело в том, что в той или иной манере обращения часто проявляется знак отношения педагога к ребенку. Обращение учителя к нему по имени ученик воспринимает как теплый, напоминающий материнский стиль, к которому так чувствительны дети этого возраста. Употребление педагогом только одной формы — по фамилии, конечно, говорит о некоторой холодности, отстраненности, но переживается менее болезненно, если она общая для всех. Наиболее остро воспринимается та ситуация, когда какой-нибудь ребенок попадает в исключительное положение: всех зовут по имени, а его одного — по фамилии. Этот вариант должен стать

сигналом того, что имеются какие-то нарушения в характере отношения учителя к данному ученику.

Метод наблюдения требует от практического психолога известного опыта, умения отделять существенное от второстепенных моментов, способности объективировать свои первые впечатления, а также знания не только психологических, но и педагогических характеристик урока. Естественны и ошибки наблюдения, которые могут появляться из-за присутствия на уроках постороннего человека. Все это не только недостатки самого метода наблюдения, но в большей или меньшей степени неизбежное следствие начального этапа работы. Поэтому полезно проведение обследования учащихся и специальными экспериментальными методиками.

Углубленное психологическое обследование. Целью второго этапа обследования является диагностирование ряда существенных сторон, по которым можно судить о степени готовности третьеклассников к переходу в IV класс: отношение детей к школе, его модальность и та область, на которую распространяются наиболее ярко выраженные переживания, содержание учебных и внеучебных интересов, особенности учебной самооценки и уровня притязаний, положение школьников в системе личных взаимоотношений класса, ряд компонентов учебной деятельности — ориентировка на систему требований, учебные умения, навыки при усвоении основных предметов (русский язык и математика).

Выбирая методики для изучения данных сторон психологической готовности, следует руководствоваться следующим: 1) время проведения массового обследования не должно превышать одного-двух уроков, а лучше, чтобы оно проходило в течение 40 мин; 2) каждая из применяемых методик должна быть полифункциональной, т. е. затрагивать разные стороны психического, личностного развития детей; 3) достоверность получаемых выводов может быть обеспечена только при условии сопоставления данных, полученных каждой отдельной методикой, с результатами других методик, а также с успеваемостью учащихся, характеристиками, которые дают им учителя.

Опишем конкретные методики, включенные в программу обследования (см. также 80а).

Анкета «Отношение к школе» рассчитана на получение информации, связанной с различными аспектами личностного развития: отношения учащихся к школе, себе и другим (одноклассникам). Ниже приводится текст этой анкеты.

1. Что ты считаешь самым важным в школе? 2. Какой день недели ты больше всего любишь? 3. Что в школе для тебя самое интересное? 4. Чем бы ты хотел заниматься в свободное время? 5. Если бы ты мог выбирать, то в каком классе хочешь сейчас учиться: в III или IV? 6. Какие твои самые любимые занятия? 7. Что в школе для тебя самое неинтересное? 8. А что — самое неприятное? 9. Как ты учишься? 10. А каким по успеваемости учеником ты бы хотел быть? 11. С кем бы ты хотел сидеть вместе

в IV классе? 12. А с кем не хотел бы? 13. Какое общественное поручение хотелось бы тебе иметь в IV классе?

Эту анкету мы не рассматриваем как диагностическую, т. е. по ответам на нее нельзя судить, например, о степени осознанности учебной мотивации, ее зрелости у каждого отдельного школьника. Она может быть использована только для выяснения содержания типичных в данном классе ответов и определения тех учащихся, характер ответов которых значительно отличается от остальных. Кроме того, в отдельности, без сопоставления друг с другом, ответ на каждый вопрос анкеты не может быть использован для квалификации того или иного неблагополучия. Например, за выбором выходного дня в качестве самого любимого дня недели могут стоять различные причины: интересные дела в этот день, дефицит общения с родителями, усталость от школы и коллектива, а не обязательно отрицательные переживания, связанные с учением, одноклассниками, учителями. Поэтому подобный ответ может рассматриваться как возможный симптом негативных переживаний только в ряду других ответов, а не изолированно.

Так, например, анализ ответов на все вопросы анкеты одной из обследованных нами третьеклассниц, Нади Б., позволил сделать предварительный вывод о том, что в данном случае ответ типа «Воскресенье» — именно такой симптом. По ее мнению, самое важное в школе — «закончить 10 классов, не оставаясь на второй год», самое «интересное» — получать хорошие отметки, а самое «неприятное» — получать единицы и двойки (учится она на «3»—«4»). В IV классе Надя хотела бы быть старостой или командиром звездочки, но положение в классе у нее плохое (она ие получила ни одного положительного выбора, при этом сама предпочитает наиболее популярных девочек).

Позволим себе привести и еще некоторые методические замечания, которые нужно учитывать, используя эту методику для целей обследования. Адекватность самооценки и ее уровень определяются при сравнении с реальной успеваемостью каждого школьника. Например, ответ «Хочу быть первым по успеваемости» при наличии отметок «2» и «3» по основным предметам может являться показателем неадекватно-завышенной самооценки.

Далее, известно, что учитель младших классов оказывает существенное влияние на то, как складываются отношения между детьми, какие качества способствуют популярности или, наоборот, непопулярности тех или иных учеников, какой общий тон отношений между всеми школьниками данного класса, между мальчиками и девочками. Поэтому особенности общения младших школьников во многом обусловлены особенностями педагогического стиля учителя, его личностными качествами.

В III классе дети проявляют большой интерес к общественным поручениям. Прием в пионеры, организация пионерского отряда предоставляют школьникам новые возможности для реализации их общественной активности. Эмоциональное благополучие детей во многом зависит от того статуса, который они имеют в классе,

причем не только в системе личных, но и деловых отношений. Поэтому ответ типа: «Не хочу иметь никаких поручений» — можно рассматривать как симптом определенного неблагополучия в этой сфере общения, а преобладание таких ответов у школьников вызывает необходимость более внимательного изучения педагога данного класса. Кроме того, называние поручений, желанных для третьеклассников, дает некоторые основания судить об их притязаниях в этой области школьной жизни.

Вторая методика, входящая в данную программу обследования,— это методика «Счет». Она является упрощенным вариантом известной процедуры «Сложение чисел с переключением». В данном варианте школьникам предлагалось двумя разными способами счета (по 4 мин каждый) выполнять несложные арифметические действия. В результате выявлялся ряд сторон учебной деятельности и особенностей психического развития, прежде всего такой важный параметр, как «ориентировка на систему требований» (20), который является необходимым условием успешности обучения не только первоклассников, но и на всем начальном этапе обучения. Несформированность этой способности к концу обучения в III классе служит препятствием успешной учебы и в более старших классах. Конечно, применение только одной методики не может дать полного представления о способности учащихся ориентироваться на систему требований (правил), содержащихся в разного рода учебных заданиях, но получаемая при этом информация полезна для характеристики указанной способности.

Успешное выполнение всего экспериментального задания требовало от третьеклассников определенного уровня развития памяти, внимания, так как им нужно было не только «принять» инструкцию, т. е. правила, но и удержать их в уме в течение некоторого времени. Общая успешность результатов по методике «Счет» была связана также со степенью сформированности и чисто учебного умения — качества устного счета, отработке которого в младших классах уделяется большое внимание.

Принятие инструкции детьми, продуктивность выполнения ими заданий зависят не только от школьников, но и от особенностей их учителей.

Известно, что в младшем школьном возрасте на успешность выполнения заданий влияют не только содержание и количество этих заданий, но и то, как именно они преподносятся преподавателем: каковы степень разъяснения, конкретизации условий задания, четкость их выделения, каков «пошаговой» контроль за их выполнением. У каждого учителя — своя манера, свои особенности в этом отношении, причем для учителей начальных классов характерна более ярко выраженная потребность в опеке своих маленьких воспитанников. Переход к новым учителям, к большей самостоятельности в учебной работе требует от учащихся определенного времени на привыкание к другой манере подачи разнообразных учебных заданий, и, чем больше различий между прежним учителем и новым в этом отношении, тем сильнее опасность

возникновения трудностей адаптации к обучению в средней школе. В реальных условиях школы подбирать учителей по принципу сходства педагогического стиля практически невозможно, а часто и не нужно, иначе дети не получат так необходимых им навыков взаимодействия с разными людьми, с разными преподавателями. Но облегчить им этот процесс адаптации необходимо, и один из путей этого — использование практическим психологом любых приемов для как можно более полного изучения учителя начальной школы, его положительных и отрицательных сторон, т. е. всего того, что может сказаться на школьниках при их переходе в IV класс.

Третья методика программы обследования — «Слова» — является аналогом ассоциативного эксперимента. В нашем варианте школьники должны были написать как можно больше любых слов на предложенные им стимульные (тестовые) слова. Время выполнения задания было ограничено: по 2 мин на каждое слово. Как показал опыт использования методики, оптимальное число стимульных слов — три, меньшее количество слов не так информативно, большее — вызывает утомление третьеклассников, снижение их работоспособности и другие побочные следствия. В качестве стимульных слов употреблялись следующие: «школа», «игра», «экзамен», «мама», «учительница». Предпочтение того или иного стимула определяется тем, какую дополнительную психолого-педагогическую проблему, кроме готовности к обучению в средней школе, должен еще решать практический психолог в обследуемых третьих классах. Так, например, если школьный психолог должен выяснить причину конфликтных отношений, сложившихся к III классу у школьников с их педагогом, то можно рекомендовать набор «школа» — «учительница» — «мама», при явно выраженном страхе экзамена — включить, соответственно, это слово.

Использование ассоциативного эксперимента — достаточно распространенный прием для изучения особенностей мышления школьников, а также для выявления возможных аффектогенных зон, указывающих на наличие того или иного конфликта (3; 29; 45). Задача первичного обследования не предполагает тонкого качественного анализа ассоциативных рядов, но при необходимости получения дополнительной информации, уточнения диагноза его можно проводить по обычной схеме: широта, богатство словарного запаса (соотношение слов, наиболее популярных в данной выборке, с редко встречающимися), семантика большинства слов каждого ряда ассоциаций, гибкость или инертность мышления (по числу и величине «смысловых гнезд»), анализ редких, нетипичных ответов, например: написание большинства слов на начальную букву слова-стимула, написание только имен и т. п., а также другие характеристики, которые диагностируются при помощи этого метода.

Для определения же уровня готовности третьеклассников к переходу в среднюю школу применение методики «Слова» дает возможность получить представление о некоторых особенностях раз-

вития речи учащихся — словарном запасе, его богатстве (или бедности), грамотности. Так как установки на правильность правописания не давалось (в отличие от учебных заданий), то имелась возможность оценить «спонтанную грамотность», которую труднее выявить при регламентированных программой диктантах. Однако школьный психолог не может давать квалифицированного заключения о качестве грамотности учащихся один, без участия в этом анализе учителя, только вместе с которым и возможна идентификация ошибок как случайных для конкретного ребенка или несоответствующих возможностям детей этого возраста или как следствие недостаточного усвоения программы начальных классов. Компетенцией психолога в данном случае будет характеристика внимания и умственной работоспособности, выраженная в количестве ошибок «на невнимательность», в их динамике за время выполнения задания.

Таким образом, методика «Слова» дает, с одной стороны, возможность выявить детей, отличающихся от среднего для данного класса уровня развития письменной речи, а с другой стороны, оценить сам этот уровень как благоприятный для дальнейшего обучения в средней школе или как явно недостаточный.

При помощи методик «Счет» и «Слова» определялись, как уже говорилось, ряд учебных умений, навыков, поэтому важно сопоставить результаты экспериментальных заданий с успеваемостью обследуемых. Все случаи резкого расхождения необходимо специально анализировать, при этом не следует, по нашему мнению, заранее отдавать предпочтение ни тем ни другим данным.

II.3.6. Виды психологической помощи учителям и учащимся IV класса. Получив и проанализировав все данные, по которым можно составить представление об особенностях третьеклассников на пороге их перехода в среднюю школу, необходимо определить стратегию и тактику дальнейшей работы с классом в целом или с отдельными учениками. Не претендуя на перечисление всех видов психологической помощи, которая может оказываться в связи с задачами профилактики трудностей в обучении и воспитании школьников, укажем на наиболее существенные для данного возраста.

К ним относятся: коррекционная и развивающая работа с детьми, выполняемая еще во время их учебы в III классе; консультирование педагогов, выпускающих и принимающих класс; организация соответствующей работы учителей и родителей по коррекции выявленных отставаний или нарушений в психическом, личностном развитии учащихся; «отсроченная помощь», т. е. наблюдение за ходом развития в дальнейшем тех детей, кому по результатам обследования не требовалась немедленная помощь, но проблемы которых могут обостриться в более старшем возрасте. Целесообразность предпочтения того или иного вида помощи определяется конкретной ситуацией каждой школы, возможностями психолога-практика, но прежде всего силой выраженности

деструктивного влияния, имеющегося у ребенка дефекта развития.

Мы говорили, что при изучении третьеклассников необходимо ориентироваться и на мнение учителей начальной школы. Конечно, оптимальным вариантом является анализ характеристик всех учащихся класса, так как в этом случае не только повышается достоверность выводов в отношении отдельных школьников, но и выводов, касающихся преподавателя, его педагогического мастерства, объективности, наблюдательности. Однако, как показывает опыт, в некоторых случаях можно ограничиться характеристиками учителя на наиболее «трудных», по его мнению, учеников, или же на тех, которые вызывают сомнение у самого психолога. Изучение одного и того же ребенка проводится специалистами разных профессий, что, естественно, накладывает свой отпечаток на избирательность восприятия особенностей ребенка, на интерпретацию результатов этого наблюдения. Кроме того, никакая программа обследования не может охватить все аспекты развития ребенка. Поэтому всегда возможны случаи расхождения между психологом и педагогом в оценке того или иного ребенка, прогноза его возможного неблагополучия. Приведем пример.

Таня Л. оказалась среди тех, кому, по мнению учительницы обследованного нами III класса, будет трудно учиться дальше, в IV классе. Главная причина, по характеристике педагога,— «совсем нет желания учиться, уроки делает «из-под палки», под нажимом родителей». Таня, судя по ее отметкам,— среднеуспевающая ученица (имеет оценки «3» по всем основным предметам). Данные нашего экспериментального обследования не подтверждали полностью это мнение: она показала результаты по методикам «Слова» и «Счет», близкие к среднему для данного класса уровню, по методике «Отношение к школе» — отсутствие отрицательных переживаний, связанных с учебой, были достаточно явно выраженные интересы. Единственный настораживающий факт — социометрический статус: она не получила ни одного положительного и ни одного отрицательного выбора (в этом отношении Таня — исключение в классе). Дополнительное диагностическое обследование показало следующее. Задания, которые требовали простого воспроизведения имеющихся у нее знаний, рассчитанные на элементарные учебные навыки, выполнялись ею достаточно успешно. Но как только ей предлагались необычные задания, ориентированные на более высокий уровень интеллектуального развития (в пределах, доступных детям этого возраста), результат был отрицательным. Так, она не смогла выполнить ни одного задания методики «Логические кубики», не сумела выделить «главную мысль» из предложенного небольшого рассказа (методика К. Мальцевой) и др. Таким образом, дополнительное клиническое изучение этой школьницы подтвердило неблагоприятный прогноз педагога и позволило уточнить основную причину — Таня просто не могла учиться нормально, так как у нее были серьезные нарушения в развитии интеллектуальной сферы, которые дали основание для включения ее в «группу риска».

Эффективность коррекционной работы с детьми, возможность в полной мере осуществить психопрофилактику в это ответственное для школьников время во многом зависят от того, насколько учителя психологически грамотны, способны воспринимать рекомендации психолога, включиться с ним в совместную работу.

И еще на одно обстоятельство мы хотели бы обратить внимание школьного психолога. Любые рекомендации психолога, касающиеся особенностей личности детей, уровня их интеллектуального развития, могут создавать у преподавателей фиксированную установку, причем влияние этой установки на их собственное восприятие будет тем сильнее, чем меньше они знают своих воспитанников (как это и имеет место в IV классе). Что именно сказать учителю о его учениках, какие негативные стороны развития ему раскрыть, в какой форме,— все это необходимо решать, руководствуясь принципом «Не повреди!», и решать одновременно с составлением рекомендаций для педагогов.

ГЛАВА 4
ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ

Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста, а следовательно, и специфику работы с ними.

В зависимости от конкретных социальных условий, культуры, тех традиций, которые существуют в воспитании детей, этот переходный период может иметь различное содержание и разную длительность. В настоящее время в условиях нашей страны этот период развития охватывает примерно возраст с 10—11 до 14—15 лет, совпадая в целом с обучением детей в средних классах школы.

Существует обширнейшая литература по проблемам психологии подростка, владение которой в той или иной степени, безусловно, необходимо школьному психологу[1]. В данном разделе мы не ставим перед собой цели изложить, хотя бы даже в предельно краткой форме, результаты и выводы многочисленных исследова-

[1] См., например: *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968; *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии.— 1979.— № 4; *Божович Л. И., Славина Л. С.* Психическое развитие школьника и его воспитание.— М., 1979; Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой.— М., 1967; В мире подростка / Под ред. А. А. Бодалева.— М., 1982; *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т.— М., 1984.— Т. 4; *Краковский А. П.* О подростках.— М., 1970; *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков.— Л., 1983; Мир детства: Подросток.— М., 1982; Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна.— М., 1987, и др.

ний, проведенных в области изучения психологических закономерностей развития подростка. Наша задача — сфокусировать внимание практического психолога на тех ключевых моментах, которые следует иметь в виду психологу при работе с учащимися средних классов школы.

II.4.1. Почему этот возраст трудный. Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении.

Наибольшее количество детей с так называемой «школьной дезадаптацией», т. е. не умеющих приспособиться к школе (что может проявляться в низкой успеваемости, плохой дисциплине, расстройстве взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, появлении негативных черт в личности и поведении, отрицательных субъективных переживаний и т. п.), приходится на средние классы. Так, по данным В. В. Гроховского (15а), подтверждаемым и другими исследователями, если в младших классах школьная дезадаптация встречается в 5—8% случаев, то у подростков — в 18—20%. В старших классах ситуация вновь несколько стабилизируется, хотя бы уже потому, что многие «трудные» дети покидают школу.

Чаще всего трудности подросткового возраста связывают с половым созреванием как причиной различных психофизиологических и психических отклонений. В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия, многие из них порой начинают чувствовать себя неуклюжими, неловкими из-за несовпадения темпов роста разных частей тела и резкой смены его пропорций и т. п. Наблюдающиеся в пубертатный период изменения бывают столь значительны, что для описания их ученые предпочитают использовать такие образные выражения, как «гормональная буря», «эндокринный шторм», «скачок роста» и др. Важно отметить, что даже у абсолютно нормальных подростков возраст, в котором появляются первые признаки полового созревания, равно как и последовательность появления этих признаков, колеблется в значительных пределах. Это нередко ведет к мучительным переживаниям подростка, обусловленным тем, что уровень его физического и физиологического развития отличается от такового у большинства сверстников. Следствием таких переживаний может быть снижение самооценки. Подростку, испытывающему множество резких физических и физиологических изменений, связанных с половым созреванием, вообще бывает нелегко удерживать субъективное ощущение целостности и стабильности своего «Я», или чувство идентичности, что в свою очередь порождает множество личностных проблем. Одна из них, в частности, связана с появлением в подростковом возрасте полового влечения, часто изменяющего всю систему мотивов и переживаний.

В подростковом возрасте могут впервые возникать или заметно обостряться разного рода патологические реакции, связанные с

развитием психических (а иногда и соматических) заболеваний или значительными затруднениями процесса формирования личности. «Переходный возраст,— писал Л. С. Выготский,— предъявляет совокупность условий, в высшей степени благоприятствующих как внешним травматическим воздействиям, так и обострению и проявлению внутренних конституциональных задатков и предрасположений, которые до того находились в латентном состоянии» (т. 4, с. 170).

Подсчеты специалистов говорят, например, о том, что риск начала шизофрении в подростковом возрасте в 3—4 раза выше, чем на протяжении всей остальной жизни (43). В последние два десятилетия психические расстройства в этом возрасте стали настолько актуальной проблемой, что в психиатрии возникла новая субспециальность — *подростковая психиатрия.* Рост числа психических расстройств у подростков (среди них наиболее распространены психопатии, преходящие психопатоподобные нарушения поведения, шизофрения, а также неврозы) связывают, с одной стороны, с начавшейся в 60-е годы акселерацией развития, в последнее время, правда, пошедшей как будто на нет, а с другой стороны, с бурными социально-экономическими сдвигами, которые сопровождаются для многих людей резкой ломкой прежнего уклада жизни, вызванной урбанизацией, миграцией населения, значительными изменениями идеологических, мировоззренческих и прочих стереотипов.

В результате в этом возрасте мы встречаемся с самым большим количеством так называемых «трудных» детей. Но даже совершенно здоровых подростков характеризует предельная неустойчивость настроений, поведения, постоянные колебания самооценки, резкая смена физического состояния и самочувствия, ранимость, неадекватность реакций. Этот возраст настолько богат конфликтами и осложнениями, что некоторые исследователи склонны рассматривать его как один сплошной затянувшийся конфликт, как «нормальную патологию».

Все это требует от взрослых, окружающих подростка, а от школьного психолога вдвойне, пристального внимания к каждому подростку, предельной тонкости, деликатности, вдумчивости и осторожности при работе с ним.

II.4.2. Основные проблемы возраста. Планируя и осуществляя конкретную практическую работу со школьниками того или иного возраста, психолог должен ясно представлять себе, на что в первую очередь ориентировать эту работу. Выше мы писали о том, что основной принцип деятельности школьного психолога — это принцип индивидуального подхода. Но по нашему мнению, этот принцип может быть успешно применен только в сочетании с учетом возрастных закономерностей психического развития ребенка, ведь, решая любую проблему, связанную с личностью или поведением конкретного ребенка, всегда полезно знать, насколько она типична или нетипична для того или иного возрастного этапа.

Как же определить основные ориентиры в работе школьного психолога с учащимися определенного возраста?

В поисках ответа на этот вопрос можно обратиться к идее *сензитивности возраста* — представлению о том, что каждый период жизни наиболее благоприятен (а возможно, и уникален) для формирования совершенно определенных психологических образований и структур. С сожалением, однако, следует признать, что достаточно ясным в этом плане оказывается, пожалуй, только возраст, сензитивный для развития речи, остальные либо спорны (как, скажем, возраст, сензитивный для развития понятийного мышления), либо весьма неопределенны.

Близкой к идее сензитивности является идея *задач развития*, распространенная в американской психологии и базирующаяся на концепции Э. Эриксона (38). Суть ее состоит в том, что каждая стадия процесса становления личности выдвигает свои задачи развития, требует формирования определенных способностей, продвижения в определенном направлении; отсутствие же такого продвижения, несформированность тех или иных образований ведет к деформации процесса личностного развития на следующей стадии, к невозможности или крайней затрудненности приобретения необходимых качеств в дальнейшем.

В отечественной психологии концепция Э. Эриксона не нашла большого развития и применения. В вопросе о периодизации и выделении магистральных направлений психического развития большинство советских исследователей опираются на идею *ведущей деятельности*, берущую свое начало в культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Признавая высокую эвристичность идеи ведущей деятельности, отметим, что в работе школьного психолога сегодня представления о ведущей деятельности могут служить лишь в качестве предельно общих ориентиров. Во-первых, потому, что одна и та же ведущая деятельность имеет место на протяжении достаточно больших промежутков времени, в то время как практика говорит о необходимости поиска новых форм и направлений работы по сути дела в каждом следующем классе. Во-вторых, в достаточной мере операционально проработана она лишь для младшего школьного возраста, что же касается среднего и старшего школьного возраста, то следует признать, что дискуссии в отношении ведущих для них деятельностей еще далеки от завершения, тем более далека от него операциональная проработка. Наконец, в-третьих, многие вопросы, которые школа ставит перед практическим психологом, явно не могут быть решены в рамках представлений о ведущей деятельности.

В нашей лаборатории было проведено специальное исследование для выявления ориентиров деятельности практического школьного психолога в средних классах школы, в основе которого была положена идея *проблем возраста*. В ходе этого исследования мы решали следующую задачу: выделить реальные, жизненные проблемы, которые существуют в современной учебно-воспитательной ситуации в школе, и понять, интерпретировать их как проблемы

психологические, прежде всего как проблемы развития личности. Под проблемами возраста мы в данном случае имеем в виду и типичные субъективные трудности, которые испытывают и переживают дети, и типичные сложности, с которыми сталкиваются воспитатели, и специфические для данного возраста явные или скрытые конфликты и т. п., намеренно исходя при этом не из строго научного представления, а из того, что в литературе по школьной психологической службе принято называть «запросом», который отражает те бреши, отклонения, нереализуемые цели в процессе воспитания, которые сегодня общество надеется залатать, исправить, достичь с помощью психологии. Понятно, что для этого запрос должен быть переведен в психологическую плоскость, стать психологической проблемой.

Но как выделить эти психологические проблемы возраста? Лежащее на поверхности решение — обобщить имеющийся опыт работы школьных психологов — не является самым лучшим не только потому, что у нас еще слишком мало школьных психологов, но и потому, что полученные таким образом материалы будут неоднородны и несопоставимы именно с психологической точки зрения, поскольку каждый психолог имеет свое понимание запроса, проблемы, свою интерпретацию их.

Мы подошли к решению поставленной задачи иначе — провели комплексный анализ субъективных переживаний, представлений, оценок подростков, учащихся IV—VIII классов (их было около 1000 человек), их родителей и учителей. В этих переживаниях, представлениях и оценках отражались самые разные аспекты жизнедеятельности подростков. Выявлялись они с помощью специально сконструированной проективной методики, основанной на методе незаконченных предложений и адресованной, во-первых, подросткам, во-вторых, учителям, в-третьих, родителям подростков.

Такой подход отражает специфику подхода к личности практического психолога, ориентированного в первую очередь на поиск субъективных переживаний и представлений человека.

В проведенном с этих позиций исследовании С. К. Масгутовой (46а) было показано, что проблемы возраста могут в одних случаях непосредственно отражаться в переживаниях детей. Это бывает, скажем, тогда, когда определенная сфера жизни отражается исключительно только в отрицательных переживаниях подростков, что свидетельствует о фрустрированности определенных потребностей. В других случаях проблема может быть выявлена только в результате соотнесения переживаний ребенка и понимания (или непонимания) этих переживаний учителями и родителями, их оценок, отношений к тем или иным вопросам. Наконец, в ряде случаев четкая формулировка проблемы возможна лишь на основании анализа системы переживаний, их возрастной динамики в более широком психологическом контексте (например, при соотнесении с представлениями о ведущей деятельности, о кризисе 13 лет и т. п.).

Представим описание центральных проблем подросткового возраста, полученное в ходе исследования, которые могут служить ориентирами работы школьного психолога.

II.4.3. Общение со сверстниками. Начнем с анализа тех проблем, которые характеризуют сегодня такую важную для подростка сферу жизнедеятельности, как общение со сверстниками.

Все исследователи психологии отрочества так или иначе сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение со сверстниками. Отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. Л. И. Божович отмечает, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков, наоборот, привлекательность занятий и интересы в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками.

Для подростка важно не просто быть вместе со сверстниками, но и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других — быть признанным, любимым товарищем, для третьих — непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае оно является ведущим мотивом поведения детей в средних классах. Как показывают исследования, именно неумение, невозможность добиться такого положения чаще всего является причиной недисциплинированности и даже правонарушений подростков. Это сопровождается и повышенной конформностью подростков по отношению к подростковым компаниям.

Для иллюстрации возникающих у подростков трудностей общения со сверстниками воспользуемся примером из работы Е. Н. Новиковой (53).

«Родители Маши обратились в консультацию в связи с тем, что девочка наотрез отказалась ходить в школу. Нежелание Маши ходить в школу появилось в середине учебного года в V классе и достигло апогея после весенних каникул. Учителя отмечали, что за последние полгода Маша стала очень тревожной, нервничала во время проведения контрольных работ, сбивалась при ответе, плакала, получив четверку; иногда вообще не могла ответить на поставленный вопрос. В ее поведении с ребятами тоже произошли перемены: всегда спокойная, примерная девочка, она стала драться с мальчишками, кричать на одноклассников, грубить.

Родители не знали, как помочь девочке. Маша — единственная дочь немолодых родителей, научных сотрудников. Отношения с девочкой всегда строились на принципах уважения, взаимной честности, принципиальности. Маша очень любит родителей, гордится ими, хочет быть похожей на них. Маша всегда училась прекрасно, была в этом отношении на голову выше остальных учеников; в конце обучения в IV классе ездила в «Артек» как круглая отличница и член совета дружины школы. Маша всегда отличалась добросовестностью; по мнению родителей, проводила за приготовлением уроков даже больше времени, чем нужно. Хотя дома Машу никогда не ругали за четверки или тройки, она сама очень огорчалась, если получала не «5». Маша дружит со своей двоюродной сестрой, которая живет в этом же доме и учится в VI классе, активно переписывается с подружками из «Артека», до последнего времени

пользовалась авторитетом в классе, относилась к этому с удовлетворением. Однако, общаясь с одноклассниками, Маша всегда занимала позицию несколько «свысока», могла сделать замечание, но никогда не отказывала в помощи, если ее просили. Правда, списывать не давала, а помогая, еще и поучала. Учителя Машу ценили и уважали.

В V классе появился новый соученик — Гриша, которого ребята приняли с радостью. Гриша — двоюродный брат главного любимца класса Коли, его много раз видели ребята на Колиных днях рождения, он играл за сборную класса по футболу, хотя тогда учился в соседней школе. Гриша прекрасно учился, увлекался математикой. Гришин отец организовал в школе математический кружок. К тому же Гриша отличался добрым нравом и готов был выручить любого, давая списывать решенные им задачи, подсказывая на контрольных работах. В V классе вокруг Гриши и Коли образовалась сплоченная компания мальчиков; учительница, которая всегда благоволила им, всячески поддерживала эту компанию. Мальчишки стали смеяться над Машей, ее авторитет в классе поколебался. Поначалу Маша хотела вернуть утраченные ею позиции за счет успеваемости — она встала на путь «погони за отметкой». Это привело к возникновению повышенной тревожности, нервозности, неадекватных реакций в случае получения четверки. Спустя некоторое время Маша стала прибегать к новому для нее средству самоутверждения в классе — применять физическую силу и резкость в обращении со сверстниками, но это лишь ухудшило ее положение — от Маши отошли и бывшие подруги» (53, с. 37—38).

Анализ переживаний Маши позволил психологу выявить у девочки так называемый «аффект неадекватности». Опираясь на работу А. М. Прихожан, Т. И. Юферевой (66), Е. Н. Новикова пришла к выводу о том, что задача коррекции в данном случае должна сводиться к тому, чтобы сделать адекватным уровень притязаний Маши в сфере общения со сверстниками и найти новые способы удовлетворения потребности девочки в самоутверждении. Для этого, в частности, необходимо было преодолеть противоречивую, плохо осознаваемую оценку девочки своего положения в классе, поскольку она, с одной стороны, сгущала краски, считая, что все от нее отвернулись, а с другой — видела себя классной «звездой».

Этот пример позволяет выявить важное для работы практического психолога обстоятельство: тот факт, что в основе снижения успеваемости, изменения поведения, возникновения аффективных переживаний и т. п. лежит нарушение отношений подростка со сверстниками, как правило, не осознается ни родителями, ни самим подростком; либо же нарушение общения со сверстниками видится в ряду всех других нарушений и также не расценивается как их источник и причина. Конечно, в реальной жизни причины возможных нарушений в поведении подростка могут быть весьма различными, однако в первую очередь психологу полезно максимально конкретно проанализировать и «отработать» именно версию «общение со сверстниками»: какие отношения со сверстниками были у ребенка раньше, что изменилось, удовлетворяют ли его эти отношения, на что (какую роль) он претендует в коллективе сверстников и т. д.

Как показало исследование С. К. Масгутовой (46а), субъективная значимость для подростка сферы его общения со сверстниками значительно контрастирует с явной недооценкой этой зна-

чимости взрослыми, особенно учителями. В то время как для подростков переживания по поводу общения со сверстниками оказываются наиболее значимыми, наиболее типичными, учителя полагают, что в центре переживаний подростков оказываются переживания по поводу общения с учителями, а родители считают, что подростки более всего переживают по поводу общения с родителями. С нашей точки зрения, это является серьезной проблемой современной воспитательной ситуации, отражающей неспособность окружающих подростка взрослых видеть его действительные переживания, их фиксацию лишь на той стороне субъективной жизни подростка, которая повернута непосредственно к данному учителю или родителям.

Мы имели также возможность убедиться в том, что большинство взрослых, окружающих подростка, не имеют никакого представления о динамике мотивов его общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста, о смене связанных с этим общением переживаний. Имеющую место динамику предельно схематично можно представить следующим образом: если в IV классе доминирующим мотивом общения со сверстниками является простое желание быть в их среде, вместе что-то делать, играть, то уже в V—VI классах на первое место выходит мотив занять определенное место в коллективе сверстников (вспомним приведенный выше пример с Машей). В VII—VIII классах центральным становится стремление подростка к автономии в коллективе сверстников и поиск признания ценности собственной личности в глазах сверстников. Анализ показывает, что у многих подростков оказывается фрустированной потребность «быть значимым в глазах сверстников», что приводит к тяжелым переживаниям. Взрослые, как показало исследование, никогда не замечают этого, они вообще в подавляющем большинстве случаев представляют себе мотивы общения подростка со сверстниками самым примитивным образом — как стремление быть в их среде (что, как мы видели, может быть отнесено разве что к четвероклассникам). Ясно поэтому, что они не могут помочь подростку найти свое место в коллективе сверстников.

Родители подростков все проблемы их общения со сверстниками списывают за счет недостатков тех детей, с которыми общается их сын или дочь. В то же время исследования показывают, что уже начиная с VI класса у подростков начинает интенсивно развиваться личностная и межличностная рефлексия, в результате чего они начинают видеть причины своих конфликтов, затруднений или, напротив, успешности в общении со сверстниками в особенностях собственной личности (16, 46а). Ни родители, ни учителя не воспринимают этого стремления подростков быть лично ответственными за успешность своего общения с окружающими и никак не способствуют конструктивному развитию соответствующей потребности и способности.

Ни учителя, ни родители не видят также изменений в содержании общения со сверстниками на протяжении подросткового

возраста. Как показало исследование, содержание общения младших подростков сосредоточивается главным образом вокруг вопросов учения и поведения, а старших — вокруг вопросов личностного общения, развития индивидуальности. На этом фоне у семиклассников, а особенно у восьмиклассников возрастает критичность по отношению к собственным недостаткам, которые могут сказываться в общении с другими людьми. Подросток в этом возрасте нуждается в помощи взрослого, но взрослые мало чем могут ему помочь, не воспринимая его проблем.

Сказанное открывает широкое поле для деятельности практического школьного психолога в плане диагностики, коррекции, и особенно профилактики различного рода трудностей, связанных с общением подростков со сверстниками. Эта работа должна быть ориентирована не только на подростка (в плане развития у него навыков общения, помощи в осознании собственных проблем, связанных с общением, выработке механизмов личностной рефлексии и т. п.), но и на учителей и родителей как минимум в плане их просвещения в этом вопросе и как максимум в развитии их способности к «децентрации», способности увидеть проблемы общения подростка со сверстниками не только «со своей колокольни», но и глазами самого подростка и при необходимости помочь ему.

II.4.4. Подросток и взрослые. Важность для подростка его общения со сверстниками нередко скрывает, отодвигает на дальний план проблемы его взаимоотношений со взрослыми, прежде всего с родителями и педагогами. Вместе с тем именно родители и педагоги выступают, когда речь идет о подростках, основными заказчиками психологической службы. Попробуем разобраться в том, что же в сегодняшней социальной ситуации развития подростка порождает те проблемы, с которыми приходится иметь дело практическому психологу.

Первый источник этих проблем — непонимание взрослыми внутреннего мира подростка, их ложные или примитивные представления о его переживаниях, мотивах тех или иных поступков, стремлениях, ценностях и т. п. Мы уже говорили о том, что взрослые явно недооценивают значение сферы общения со сверстниками для подростка, а ведь этим начинается и этим заканчивается почти любая научная или популярная книга о психологии отрочества. Что же говорить о более сложных и менее очевидных вещах!

Исследование показало, что, чем старше становится подросток, тем меньшее понимание он находит у окружающих его взрослых. Если их представления о переживаниях учащихся IV—V классов в той или иной степени соответствуют действительности, то представления взрослых о переживаниях учащихся VII—VIII классов весьма от нее далеки. Причем специальный анализ свидетельствует о том, что эти представления родителей и учителей о субъективном мире подростка, становясь все более непохожими на ре-

альности этого мира, сближаются у учителей и родителей. Иными словами, родители перестают видеть своих детей, а учителя — своих учеников, а место этих конкретных и разных подростков начинает замещать некоторая абстрактная и искаженная его версия, почерпнутая из газет, из разговоров взрослых между собой, но только не из реального и живого ви́дения ребенка.

И родители, и учителя подростков в большинстве своем не умеют ни увидеть, ни тем более учесть в практике воспитания того быстрого, интенсивного процесса взросления, который протекает на протяжении подросткового возраста, всеми силами пытаются сохранить «детские» формы контроля, общения с детьми. Именно этот момент подростки начиная с V класса отмечают в качестве своей главной претензии ко взрослым, в качестве главного основания своих огорчений в общении с ними: «Я огорчаюсь, если родители опекают меня, следят за моим аппетитом и одеждой» (V класс), «огорчаюсь, если родители не понимают меня, мои переживания и заботы; они все скрывают от меня, а в мои секреты вторгаются» (VIII класс). Особенно остро это проявляется в старших подростковых классах, учащиеся которых испытывают огромную потребность в общении со взрослыми «на равных», редко имея возможность ее удовлетворить. Результатом этого, как правило, становится противопоставление себя, своего «Я» взрослым, потребность в автономии.

Тот факт, что по сути дела на протяжении всего подросткового возраста потребность подростков в том, чтобы взрослые, особенно родители, признали их равноправными партнерами в общении, оказывается фрустрированной, порождает многочисленные и разнообразные конфликты подростка с родителями и учителями. Практический психолог часто призывается в роли третейского судьи для разрешения таких конфликтов. Что для них типично?

Исследование выявило следующую, чрезвычайно важную с психологической точки зрения характеристику конфликтов подростков со взрослыми, а точнее, субъективного отношения конфликтующих сторон к конфликту. Эта картина верна для всех подростковых классов[1]. Виновником конфликта **всегда** признается подросток — так считают родители, так считают учителя, так считают и сами подростки. Подобную самообвиняющую, интропунитивную позицию подростков некоторые авторы называют «психологическим смирением», связывая ее с принятием навязываемых им формальных отношений «послушания»; ломка позиции «психологического смирения» чаще всего приводит к «психологическому бунтарству» (13). Когда возникает это «психологическое бунтарство», взрослые начинают бить тревогу, идут к психологу, ищут выхода, а «психологическое смирение» всех устраивает. Вместе с тем подобное отношение к конфликтам, когда взрослые устойчиво занимают экстрапунитивную, внешнеобвиняющую пози-

---

[1] Впечатляющую картину стихии конфликтов, захлестывающих школу, нарисовала М. М. Рыбакова (74а).

цию, а подростки — интропунитивную, самообвиняющую, является крайне малоконструктивным, и ее снятие выступает в качестве одной из задач школьного психолога как при разрешении конкретных конфликтов, так и в ходе проведения просветительской и психопрофилактической работы с учителями и родителями подростков.

Остановимся еще на одном моменте, на который исследователи редко обращают внимание. Проведенная нами работа показала, что взрослые, видя взросление подростка, чаще всего замечают в этом процессе только его негативные стороны: подросток стал «непослушным», «скрытным» и т. д. и т. п.— и совершенно не замечают ростков позитивного, нового. Одним из таких ростков является развитие в подростковом возрасте способности подростка к *эмпатии по отношению к взрослым*, стремления помочь им, поддержать, разделить их горе или радость. Взрослые в лучшем случае готовы сами проявить сочувствие и сопереживание по отношению к подростку, но совершенно не готовы принять подобное отношение с его стороны. Понятно, почему это происходит,— для того чтобы принять это отношение подростка, как раз и необходимо быть с ним «на равных». С нашей точки зрения, многие современные проблемы, связанные с воспитанием подростков, проистекают от того, что взрослые стараются только что-то давать подростку, не желая, да и не умея, ничего взять. Но ведь только через реальные проявления доброты, сочувствия, сопереживания эти важные и столь дефицитные сегодня личностные качества могут развиваться.

Если сравнивать между собой сферы общения подростков с родителями, с одной стороны, и с учителями — с другой, то при всей напряженности первой, все же значительно более «запущенной», малопродуктивной с точки зрения личностного развития оказывается вторая. Наше исследование показало, что, во-первых, переживания, связанные у подростков с их общением с учителями, занимают одно из последних мест (напомним, что сами учителя весьма неадекватно отводят этим переживаниям подростков первое по значимости место), а во-вторых, с учителями у подростков связаны одни только отрицательные переживания.

Более детальный анализ свидетельствует о том, что характер общения с учителями и субъективного отношения к нему изменяется на протяжении подросткового возраста. Если ведущим мотивом общения младших подростков является стремление получить поддержку, поощрение учителя за учение, поведение и школьный труд, то в более старшем возрасте — стремление к личностному общению с ним. Начиная с VI класса подростков все больше волнуют професcионанальные и личностные качества педагогов. Причем если профессиональные качества педагогов подростков в целом устраивают, то личностные — нет. Эта неудовлетворенность личностными качествами педагогов воспринимается подростками чаще всего как проблема «справедливости» учителя. Однако, не-

смотря на неудовлетворенность подростков личностными качествами учителей, они все равно стремятся к общению с ними, чего, кстати, учителя чаще всего не замечают. Они, как правило, полагают, что подростки удовлетворены общением с ними, равно как и их личностными качествами. Таким образом, с возрастом складывается ситуация нарастания у подростков потребности в личностном общении с педагогами и — невозможности ее удовлетворения. Соответственно расширяется и зона конфликтов — внешних и внутренних.

II.4.5. Современный подросток-школьник. При всей важности общения со сверстниками, учителями и родителями все же основу социальной ситуации развития современного подростка составляет то простое и очевидное обстоятельство, что он — школьник. Главное общественное требование к подростку — овладеть определенной суммой знаний, умений и навыков, без которой невозможно его дальнейшее полноценное участие в жизни общества. Это требование, включенное в более широкий контекст культурной традиции с высокой ценностью образования вообще, делает проблему учения, учебных достижений, успеваемости чрезвычайно важной в этом возрасте.

Снижение успеваемости, часто наблюдаемое в средних классах школы, может быть порождено самыми разными причинами — от незначительных пробелов в знаниях, вызванных пропуском занятий, или снижения работоспособности, связанного с возрастной перестройкой организма и носящего поэтому сугубо временный характер, до дебюта серьезных психических заболеваний, скажем эндогенной депрессии. Установить истинную причину неуспеваемости в этом возрасте часто бывает крайне сложно, и это требует участия профессионального психолога. Данной проблеме поэтому посвящен специальный раздел книги, здесь же отметим лишь следующее. Если неуспеваемость у детей младшего школьного возраста (не связанная с какими-либо органическими нарушениями) может быть в большинстве случаев преодолена в ходе углубленных занятий с педагогом, причем повышение успеваемости обычно ведет и к улучшению общения ребенка с товарищами, повышению его самооценки, эмоциональному благополучию и т. п., то в подростковом возрасте все как бы меняется местами. *Нельзя, «вытаскивая» успеваемость, решить все другие личностные проблемы подростка, а можно сделать лишь наоборот.*

Наиболее массовой причиной плохого усвоения знаний в средних классах школы является **отсутствие адекватной мотивации учения**, или, попросту говоря, нежелание учиться. Если нет желания учиться, никакая помощь, никакие дополнительные занятия не принесут пользы. Однако создание адекватной мотивации учения у подростков, и в особенности тогда, когда подросток уже потерял интерес к учебе,— очень сложное дело, требующее тонкой психологической инструментовки, индивидуального подхода к каждому подростку.

Нередко в современной школе потеря подростками смысла учебы, внутренний отход от школы, преобладание «посторонних интересов», на которые так часто жалуются учителя, является результатом их же педагогической работы. Иногда начиная уже с V—VI классов на того или иного ученика начинают смотреть как на совершенно бесперспективного. Так, неоднократно на уроках в VII—VIII классах нам приходилось слышать замечания учителей такого рода: «Для тех, кто будет продолжать учебу в школе, я советую прочитать следующий дополнительный материал...», «Те, кто будет учиться потом в IX классе, узнают, что...» (мы намеренно выбираем мягкие выражения). В этих замечаниях педагоги не только по-разному расценивают наличный уровень знаний, учебных мотивов, способностей ребят, но и дают им ясно понять, что весьма по-разному представляют себе их будущее, а в свете этого будущего и настоящее: дескать, этот — наш, школьный, а этот все равно через год-два уйдет. Многие учителя используют обещание перевести в IX класс или не допустить в него в качестве пряника и кнута. Надо ли удивляться, что многие современные подростки из числа этих «неперспективных» сами предпочитают «отойти от школы», находя интересы где-то на стороне!

С нашей точки зрения, без глубокой уверенности в перспективности каждого подростка, в принципиальной возможности развития его способностей, всей его личности работа с ним, в том числе психологическая, не может быть успешной. Самым непосредственным образом это относится и к проблеме учения, успеваемости.

По данным С. К. Масгутовой (46а), лишь незначительная часть учащихся средних классов (от 2,1 до 4,7%) не испытывают затруднений в процессе учения. Проведенный ею анализ показывает, что в любом возрасте подростки видят причины этих трудностей в первую очередь в самих себе, в собственной плохой памяти, слабом внимании, неумении думать и т. д. Причем если младшие подростки говорят о том, что у них «не хватает знаний, умений», что они «не могут учиться», то старшие сетуют на «лень», «безволие», говорят о своем стремлении улучшить память, внимание, мыслительные возможности.

Второй по частоте упоминания причиной трудностей в учении подростки называют сложность учебной программы, отдельных предметов. Старшие подростки указывают на эту причину реже, чем младшие.

Наконец, третьей по значимости причиной, по мнению подростков, является профессиональная некомпетентность педагогов, которые «не умеют объяснять», «сразу ставят двойки», «кричат, поэтому сразу забываешь все, что знаешь», и т. п. Количество подобных высказываний оказалось максимальным в VIII классе.

Если сравнить эти высказывания подростков с высказываниями их учителей о причинах трудностей в учении, то мы видим, что учителя также считают, что во всем виноваты подростки,

придерживаясь таким образом явно «обвиняющей» позиции, своего рода «презумпции виновности»: школьники «безответственны», «недобросовестны», «халатно относятся к урокам», «лентяи». В качестве второй причины они указывают на плохую помощь родителей учащихся, которые не желают и не умеют заставить детей учиться и объяснить им уроки, домашние задания. На третьем месте идут сложности программы.

Наконец, родители ведущей причиной трудностей в учении считают «недоступность программы», «высокие требования школы» и лишь затем — способности собственных детей.

Выявляемая на основании сопоставления трех позиций картина весьма неблагополучна с точки зрения как развития личности подростка, так и развития личности педагога. Тормозом для такого развития выступает сочетание «обвиняющей» позиции учителей и «самообвиняющей» позиции детей, когда все трудности процесса усвоения знаний списываются за счет «лени», «безответственности» и «нерадивости» школьников. Описанная ситуация выявляет актуальную для современной школы проблему повышения профессиональной компетентности учителя, в которую входят не только его профессиональные знания по определенному предмету и навыки педагогического общения, но и целый ряд важных личностных качеств, в том числе и самокритичность, не позволяющая все трудности обучения школьников относить на счет их интеллектуальных и личностных недостатков. Роль школьного психолога в решении указанной проблемы может быть очень велика.

Еще одна важная проблема, связанная со сферой обучения современных подростков, состоит в полном игнорировании познавательной мотивации. Остановимся на этом подробнее.

Начнем с того, что переживания по поводу учения занимают у младших подростков первое по значимости место, а у старших — в VII классе — второе, а в VIII — пятое. Иными словами, эти переживания очень важны для подростков. Но каковы эти переживания? Как показало исследование, подавляющее их число связано со школьными отметками — радость от хороших отметок, грусть — от плохих. Число соответствующих высказываний составляет от 88,7% в IV классе до 63,3% в VIII. Переживания же подростков, связанные с собственно познанием, открытием нового, в ряду всех других переживаний устойчиво занимают самое последнее место, а учителями и вовсе не фиксируются как сколько-нибудь значимые для подростков. Надо ли говорить о том огромном значении, которое имеет развитие познавательной мотивации не только для формирования полноценной учебной и познавательной деятельности, но и для становления всей личности человека. Вместе с тем для современной ситуации характерно смещение акцентов с собственно познавательной деятельности на отдельные, наиболее формальные элементы учебной деятельности (успеваемость, оценки и т. п.). Следствием этого становится неразвитость интереса к самому процессу познания, чрезвычайно важного для продуктивного развития личности подростка.

II.4.6. Самопознание, самоопределение, самореализация. Пожалуй, наиболее непосредственно отвечающей специфике деятельности практического психолога является его помощь подростку в решении проблем, связанных с процессом развития самосознания в этом возрасте. Это обусловлено тем, что основным предметом работы практического психолога является внутренний мир человека, а основной задачей — помощь человеку в достижении гармонии этого внутреннего мира, в развитии его способности к самореализации.

Для обозначения аффективных, когнитивных и поведенческих компонентов, сфокусированных на «Я» подростка как некоторой целостности, интенсивно развивающейся в данный возрастной период, многочисленные исследователи этого процесса используют самые различные термины: самосознание, Я-концепция, Я-схема, образ Я, самоидентичность и т. п. В литературе можно найти анализ различных сторон процесса развития самосознания в подростковом возрасте. Подобных работ так много, что даже простой их перечень занял бы очень много места. Поэтому, обращая особое внимание на важиость самой этой проблемы в контексте школьиой психологической службы, зафиксируем лишь те моменты в современной социальной ситуации развития подростков, которые позволяют, с нашей точки зрения, поиять некоторые типичные трудности процессов самопозиания, самоопределения и самореализации.

Анализ содержания и динамики переживаний подростков на протяжении этого возраста говорит о том, что и для младших, и особенно для старших подростков характерны переживания, так или иначе связанные с их отношением к себе, к собственной личности. Но вот что примечательно. Почти все переживания, относящиеся к процессу познания подростком себя, оказываются отрицательными. Количество таких отрицательных переживаний, связанных с нахождением у себя все новых недостатков и негативных качеств, с возрастом все время растет. Есть все основания думать, что это не просто некоторая возрастная характеристика развития самосознания, а во многом результат интериоризации, усвоения подростком тех представлений и оценок, которые имеют иа его счет окружающие подростка взрослые, прежде всего учителя и родители. Исследование показало, что они почти не видят положительных черт, достоинств подростка, прекрасно разбираясь в его недостатках. Мы имели возможность убедиться в том, что если даже взрослые писали о достоинствах подростков, то эти высказывания носили предельно абстрактный, общий характер и не изменялись с возрастом подростков. Напротив, суждения о недостатках были всегда предельно конкретными, разнообразными, менялись с возрастом подростка. В психологии, однако, показано, сколь важно для личностного самоопределения, для становления личностной самоидентичности опираться именно на положительные стороны своего «Я».

Сегодня журналисты часто пишут о том, что многие люди

потеряли чувство собственного достоинства, самоуважения, что является одной из основных причин и отсутствия подлинного уважения к другому человеку. И это правильно. Во многом, по-видимому, это закладывается с детства, поэтому очень важно научить подростка не только видеть свои недостатки — он и так, как мы неоднократно отмечали, во всем винит себя (и в плохой учебе, и в конфликтах с родителями), и так знает о своих многочисленных и все возрастающих недостатках,— но и *понимать, видеть, уметь опираться на свои достоинства, на сильные стороны своей личности, характера.* Психолог может оказать ему в этом очень существенную помощь. Полезна будет и соответствующая работа с учителями и родителями.

Однако есть область переживаний, связанных с собственной личностью, которые носят только положительный характер,— это область переживаний, связанных с самореализацией, с активной работой самого подростка по развитию собственной личности: «Я всегда радуюсь, если могу побороть свою лень», «радуюсь, когда могу воспитать в себе смелость» и т. п. В подобных переживаниях отражается чрезвычайно конструктивная линия в развитии личности человека — процесс самореализации. К сожалению, взрослые не только не помогают обычно развитию этого процесса, но и вообще не думают, что у подростков есть подобные переживания, подобные стремления.

Мощным фактором саморазвития в старшем подростковом возрасте становится возникновение у школьников интереса к тому, какой станет их личность в будущем. Исследование показывает, что эти переживания явно недооцениваются взрослыми, которые считают их характерными только для старших школьников. Соответственно воспитание подростков с учетом перестройки их мотивационной сферы, связанной с более ранней ориентацией на будущее, не осуществляется.

Как известно, реформа общеобразовательной и профессиональной школы в наибольшей степени затронула два возраста — возраст поступления в школу, сниженный до 6 лет, и старший подростковый возраст, на который сегодня по существу сдвинулись проблема профессионального самоопределения — как максимум — и проблема выбора программы дальнейшего образования — как минимум.

Каждая школа сегодня так или иначе сталкивается с этими проблемами в старших подростковых классах (VII—VIII), решая свои задачи (скажем, из двух восьмых классов сделать один девятый). Не всегда эти задачи соответствуют задачам и интересам школьников. Все интенсивнее становятся усилия разного рода профориентационных служб. Администрация многих школ видит помощь школьного психолога в решении указанных проблем в качестве главной его задачи. Ответ практического психолога на такой «запрос» лежит в основе некоторых моделей психологической службы, разрабатываемых как у нас в стране, так и за рубежом. Однако, с нашей точки зрения, важно постоянно учиты-

вать, что проблемы профессионального самоопределения, в том числе и раннего (в старших подростковых классах), не могут быть успешно решены как отдельные, оторванные от общего контекста развития личности и индивидуальности человека в школьные годы.

Старший подростковый и ранний юношеский возраст являются сензитивными периодами для становления временно́й перспективы, системы жизненных целей человека. Это, в частности, означает, что если по каким-то причинам временна́я перспектива будущего не будет сформирована в этот период или будет сформирована неправильно, то это будет иметь и имеет самые серьезные последствия для развития личности человека. Сложность этой проблемы в подростковом возрасте состоит в том, что она практически не осознается ни учителями (мы писали об этом выше), ни самими подростками.

В свое время еще Л. С. Выготский обратил внимание на то, что и подростки, и окружающие их взрослые часто бывают озабочены отсутствием воли у учащихся. Воспитание воли в этом возрасте нередко даже выступает в качестве важной задачи воспитания и самовоспитания. Однако, по мнению Л. С. Выготского, в таких случаях мы обычно сталкиваемся не со слабостью воли, а со слабостью *целей*, когда подростку оказывается незачем преодолевать разного рода препятствия, включая и собственную лень. Появление же значимой цели решает и проблему воли.

Практика показывает, что если у подростка появляется какая-то важная жизненная цель (стать в будущем биологом, победить на спортивных соревнованиях, помочь матери в трудной ситуации воспитывать младших братьев и сестер), то многие проблемы воспитания в этом возрасте снимаются. И напротив, самые трудные подростки, подростки-делинквенты, несовершеннолетние правонарушители, как показывают психологические исследования, в подавляющем большинстве случаев не имеют жизненных целей, сколь-либо далеко выходящих за пределы сиюминутных, текущих дел и развлечений.

Сейчас приняты решения, ориентирующие на возможно более раннюю дифференциацию обучения, введение элемента выбора программы собственного образования за счет разнообразных спецкурсов, которые в соответствии со своими склонностями и способностями сможет выбирать ученик уже в средних классах школы. Эта линия представляется нам, безусловно, перспективной, так как создает условия для выхода из того тупика, в котором оказались многие современные подростки: как выбрать нужный, подходящий техникум, ПТУ, если тебя не берут или ты уже и сам не хочешь учиться в средней школе в старших классах? Возможность примериться к разным направлениям собственного образования может, как представляется, способствовать более содержательному процессу личностного и профессионального самоопределения, выработке жизненных планов, целей на ближайшее и более отдаленное будущее. Но и в этом случае помощь психолога, че-

ловека, с которым можно посоветоваться, который может при желании проверить какие-то способности, лучше понять склонности и действительные потребности развивающейся личности, а то и просто поддержать в выбранном пути, будет в высшей степени полезна. Ведь в старшем подростковом и юношеском возрасте очень велика потребность школьников во взрослом доброжелательном советнике, собеседнике. К этой роли должен быть готов школьный психолог.

II.4.7. Половое созревание и психосексуальная идентичность. «Самая основная из всех особенностей переходного возраста,— писал Л. С. Выготский,— состоит в несовпадении трех точек созревания: половое созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание общеорганического развития подростка, и раньше, чем подросток достигает окончательной ступени своего социально-культурного формирования. Подросток, созревший в половом отношении настолько, что всякая разница между взрослым организмом и юношеским с этой стороны совершенно уничтожается, является еще в это время существом, которое далеко не приблизилось еще к завершению двух других процессов развития: общеорганического и социального». Л. С. Выготский графически выражает эту мысль в виде треугольника, вершинами которого и служат вышеназванные точки созревания — полового, общеорганического и социального. Он показывает также, что этот треугольник — продукт исторического, культурного развития, и существовал он не всегда, что многие проблемы, напряжения переходного возраста и создаются наличием этих несовпадений точек созревания.

В наши дни определенные социо-культурные изменения привели к тому, что вышеописанный треугольник стал заметно видоизменяться. В результате сегодня проблемы поведения подростков, формирования их личности, связанные с половым созреванием, стоят в школе (и в обществе вообще) довольно остро. Не секрет, что многие начинают половую жизнь уже в подростковом возрасте, соответственно возникают и ранние беременности, и ранние роды, ведущие как к осложнению жизни матери, так и к проблемам воспитания младенца. Соответствующая тенденция характеризует ситуацию не только в нашей стране, но и в других странах мира. И в этом вопросе также большие надежды возлагаются на психологическую службу. Так, в США был создан весьма дорогостоящий проект, предусматривающий специальный психологический патронаж каждой несовершеннолетней матери, включающий определенную программу продолжения ею образования, налаживания нормальных отношений с бабушкой (матерью матери) ребенка и другими родственниками, психологически и медицински правильной организации ухода за младенцем. Составители проекта подсчитали, что содержание больниц, тюрем и других социальных институтов перевоспитания, наказания и лечения, не говоря уже о моральных потерях, обходится *дороже*, чем психо-

логическая помощь в такой ситуации, как рождение ребенка у несовершеннолетней матери.

Шагом на пути решения соответствующих проблем в нашей школе стало введение курса этики и психологии семейной жизни. Известно, однако, что курс этот рассчитан на девятиклассников, в то время как многие проблемы возникают уже в средних классах школы. По-видимому, именно психологическая служба должна взять на себя определенную работу в этом направлении.

Проблемы, связанные с тем, что в психологии называют «психологический пол», «психосексуальная идентичность», уже потому должны попасть в поле зрения практического психолога, что в современной школе ими никто не занимается. Стало общим местом утверждение о том, что наша педагогика беспола, что современный воспитательный процесс абсолютно одинаков для мальчиков и для девочек, что чревато различными негативными последствиями. При этом в более трудном положении оказываются девочки. Процесс формирования представлений о будущей семейной жизни, связанные с этим переживания, равно как и переживания по поводу реальных взаимоотношений между мальчиками и девочками, значительно драматичнее протекает именно у девочек. Это связано, в частности, с более сложным сочетанием будущих ролей жены и профессионала у современной женщины по сравнению с сочетанием ролей мужа и профессионала у современного мужчины при явном доминировании для него важности роли профессионала, работника, соответствующих целей и ценностей. Все это ведет к тому, что проблемы формирования психосексуальной идентичности обостряются в старшем подростковом возрасте, когда, как мы отмечали выше, у подростков возникает отчетливая ориентация на будущее и мотивы временно́й перспективы начинают играть заметную роль.

II.4.8. Кризис 13 лет. Традиционно главные трудности подросткового возраста принято было связывать с так называемым «кризисом 13 лет», когда ломка старых психологических структур приводит к взрыву непослушания, грубости, трудновоспитуемости ребенка. Основную причину столь бурных поведенческих проявлений многие психологи видели в том, что взрослые не перестраивают своего поведения в ответ на формирующееся у подростка «чувство взрослости», его стремление к новым формам взаимоотношений с родителями и воспитателями (23; 24; 9). Другие авторы рассматривают кризис 13 лет как прямое отражение процесса полового созревания, считая его мало связанным с особенностями воспитания. Наконец, третьи полагают, что этот кризис вообще далеко не обязателен, что у многих подростков его просто не бывает (12). Последнее как будто бы соответствует эмпирическим наблюдениям. Однако суть кризиса, по Л. С. Выготскому, не столько в ярко выраженных внешних его проявлениях, сколько в глубоком, качественном изменении процесса психического развития.

Подтверждением наличия у современных подростков кризиса 13 лет в таком его понимании служат материалы исследования С. К. Масгутовой, к которому мы уже неоднократно обращались. В нем было, в частности, показано, что в возрасте 12,5—13 лет, что соответствует VI классу школы, происходит резкая смена всей системы переживаний подростков — как их структуры, так и содержания. Учитывая то, что в соответствии с теоретическими представлениями Л. С. Выготского и Л. И. Божович, на которые мы опираемся, переживания, во-первых, являются единицей социальной ситуации развития личности, где в неразрывном единстве даны психические особенности ребенка и социальная среда, во-вторых, отражают актуальные потребности ребенка, степень их удовлетворения, в-третьих, ведущие переживания детей изменяются в критические периоды их развития, следует полагать, что перестройка системы переживаний может служить критерием кризиса психического развития, в данном случае — подросткового кризиса.

Но интереснее, чем сам факт подтверждения наличия кризиса 13 лет, оказались данные С. К. Масгутовой о том, что субъективно сложности воспитания и родители, и учителя связывают отнюдь не с кризисом как таковым и не с предкризисным периодом, когда начинается распад, ломка прежних психологических образований, а с *посткризисным* периодом, приходящимся на возраст 14—15 лет (VII—VIII классы). То есть трудным для окружающих подростка взрослых оказывается период созидания, формирования новых психологических образований. Перенос на этот возраст прежних воспитательных мер оказывается крайне неэффективным, а новыми, соответствующими именно этому послекризисному периоду, воспитатели не владеют. Выше мы неоднократно говорили о том, что ни родители, ни учителя не умеют опираться на то положительное, конструктивное, что есть в каждом подростке, а умеют худо-бедно лишь «бороться с недостатками». Это особенно ощутимо в старшем подростковом возрасте, следующем непосредственно за знаменитым, но, как видим, не таким опасным кризисом.

II.4.9. Школьный психолог и подросток: специфика взаимоотношений. В заключение сделаем несколько замечаний относительно взаимоотношений школьного психолога с учащимся-подростком.

Для младшего школьника работающий в школе психолог выступает чаще всего как еще один учитель, вообще взрослый, который может (имеет право) что-то спросить, дать задание и т. д. и т. п. Младший школьник по существу еще не выступает непосредственным заказчиком в системе школьной психологической службы; его потребности в психологической помощи опосредуются учителями, родителями, администрацией школы. Старший школьник, напротив, прямо и непосредственно обращается к психологу, как взрослый к взрослому, за помощью, советом. Этот переход

происходит в средних классах школы и представляет собой важный момент в развитии системы отношений между учащимися и школьным психологом. Промежуточной формой, характерной для подростков, является групповое обращение к психологу, когда, например, приходят две-три подружки посоветоваться по какому-то общему делу или каждая по своему, но хотят «разговаривать» только все вместе. Надо сказать, что если проблема индивидуального консультирования достаточно хорошо разработана в специальной литературе, то вопрос о таких «групповых» консультациях с подростками не разработан совсем. Дело в том, что такая форма обращения характерна именно для работы психолога в школе и не встречается, скажем, в специализированных подростковых кабинетах при клиниках, диспансерах или городских консультациях.

С нашей точки зрения, в системе школьной психологической службы продуктивной является лишь сугубо добровольная со стороны учащегося форма его общения и работы с психологом. Это не значит, однако, что психолог не должен проявлять активности в привлечении подростков к полезным видам такой работы. Важным аргументом агитации служит само появление в школе кабинета школьной психологической службы, где любой ученик может найти для себя нужную книгу по психологии, головоломку, простой тест, а главное — самого психолога, к которому можно обратиться с любой просьбой или просто поговорить. Не меньшее значение, как показывает опыт, имеет постепенно (часто довольно медленно) возникающее «общественное мнение» в среде самих подростков, для формирования которого иной раз бывает полезнее помочь какому-то одному школьнику, чем провести массовое и шумное, но бессмысленное и бесполезное с психологической точки зрения мероприятие.

Что же касается работы с подростком вне и независимо от его собственного запроса (как это возможно с младшим школьником), то, по нашему мнению, формы такой работы могут быть использованы лишь в исключительных случаях. Мы отмечаем этот момент потому, что достаточно часто администрация школы, учителя и родители обращаются к психологу с просьбой срочно заняться каким-то подростком, у которого трудные отношения со взрослыми и который, что естественно в этой ситуации, не имеет ни малейшего желания общаться с еще одним представителем взрослых — психологом. Форсирование событий в таком случае не приводит ни к чему хорошему. Психолог сначала должен подготовить почву для общения с подростком, что часто бывает очень сложно.

Опыт практической работы показывает также, что психологическая коррекция, разного рода развивающие программы наиболее эффективно реализуются именно в групповых формах работы с подростками, что объясняется не только широко доказанной сегодня продуктивностью этих форм психологической работы вообще, но и той особой ролью, которое имеет общение со сверстниками в этом возрасте. Важность групповых форм работы не

исключает возможности и во многих случаях необходимости проведения индивидуальной работы с отдельным учащимся и, конечно, не снимает принципа индивидуального подхода к каждому подростку в процессе групповой работы.

ГЛАВА 5
СТАРШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

II.5.1. Задачи развития и психологическая реальность. К моменту окончания школы старшеклассник должен подойти психологически готовым к вступлению во взрослую жизнь. Понятие «психологической готовности» предполагает в данном случае наличие способностей и потребностей, которые позволят выпускнику школы с возможной полнотой реализовать себя на гражданском поприще, в труде, в будущей семейной жизни. Это прежде всего потребность в общении и владение способами его построения, во-вторых, теоретическое мышление и умение ориентироваться в различных формах теоретического сознания (научном, художественном, этическом, правовом), что выступает в виде сложившихся основ научного и гражданского мировоззрения, а также развитой рефлексии, с помощью которой обеспечивается осознанное и критическое отношение к себе, в-третьих, потребность в труде и способность трудиться, владение трудовыми навыками, позволяющими включиться в производственную деятельность, осуществляя ее на творческих началах (18).

Будучи сформированными, эти качества образуют психологическую базу для *самоопределения* школьников — центрального новообразования раннего юношеского возраста. Отмечая его многоаспектность, в качестве главного признака этого явления психологи выделяют потребность юноши занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т. е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни (5, 37).

Но насколько всеобщи названные выше задачи и итоги возрастного развития на данном этапе онтогенеза, как соотносятся они с живой психологической реальностью? Известно, что возрастные особенности личности выступают в форме индивидуальных вариантов, а это неизбежно предполагает различные уровни и степени их выраженности в конкретных людях. Один из характернейших моментов развития современных старшеклассников состоит в крайней его неравномерности, неодновременности, которые проявляются как на межиндивидуальном уровне (в одном классе сталкиваются два юноши, оба 16 лет, но один практически взрослый человек, другой едва начинающий взрослеть подросток), так и на внутрииндивидуальном (разные системы организма созревают в разные сроки, не совпадает и время наступления физиологи-

ческой, интеллектуальной, социальной зрелости). Такого рода ситуация оказывает влияние на его поведение и психику, нередко играя патогенную роль в возникновении эмоциональных нарушений и трудностей развития.

Очень важно, чтобы схемы общевозрастного развития не заслоняли собой человеческой индивидуальности и кажущаяся узнаваемость общевозрастных закономерностей не подменяла анализа подлинных трудностей индивидуального развития старшеклассника. Поэтому не стоит торопиться с гипотезами, подсказанными хорошо известными положениями детской и возрастной психологии, придерживая их в ходе консультирования в стороне, пока необходимость включения этих положений в анализ конкретного случая не станет настолько очевидной, что сама напомнит о себе.

II.5.2. Новая структура личности. Все качественно новые особенности личности, появляющиеся на определенном этапе онтогенеза, связаны не столько с формированием отдельных психических функций, сколько с кардинальными изменениями в самой структуре и содержании личности школьника (4, 5).

В практике работы школьного психолога со старшеклассниками на первый план зачастую выступают задачи профессионального выбора и профориентации. Выбор будущей сферы деятельности составляет самое ядро процесса самоопределения. Тем не менее можно считать признаком известного неблагополучия, если все попытки определения себя и своего жизненного пути сводятся молодым человеком только к выбору между установками на вуз, профессиональное образование или работу в избранной области.

Обратим внимание на специфические внутренние условия выбора профессии в старшем школьном возрасте. Это формирующееся мировоззрение, обобщенная форма самосознания, работа которого проявляется в стремлении юноши подойти к себе с позиций декларируемых и фактически господствующих в обществе ценностей, наконец, открытие «Я», переживаемое в форме чувства своей индивидуальной целостности и неповторимости. Что же во всем этом самое главное?

Как известно, Л. С. Выготский именно самосознанию и его развитию в этом возрасте отводил ключевую роль. Но даже называя самосознание «самой последней и верхней из всех перестроек», он отнюдь не этой инстанцией замыкал всю цепь новообразований». «С формированием самосознания,— замечает Л. С. Выготский,— в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор — личность самого подростка» (т. 4, с. 238). Дело в том, что личность охватывает то единство поведения, которое характеризуется признаком о в л а д е н и я им. К овладению внутренним миром, по мнению Л. С. Выготского, и сводится функция его «открытия». «Недаром внешним коррелятом этого события,— пишет он,— является возникновение жизненного плана...» (т. 3, с. 327).

Таковы условня, в которые включен процесс профессионального выбора в старшем школьном возрасте и вне целостности которого невозможна оценка его зрелости, его подлинной эффективности. Поэтому практическая диагностика любой проблемы, актуальной для старшеклассника (или, по крайней мере, их большинства), должна строиться с учетом того места, которое занимает она в целостной картине возрастного развития, с одной стороны, и в целостном состоянии личности — с другой. Сочетание этих разных углов зрения позволяет не только понять конкретную индивидуальность, но и определить стратегию коррекционного воздействия, ориентированного одновременно и на задачи развития в данном возрасте, и на его потенции, которые не являются универсальными для всех, а в каждом отдельном случае устанавливаются особо, при активном участии самого старшеклассника.

II.5.3. Варианты взросления. В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная и введенная в научный оборот американским ученым Э. Эриксоном. А центральным феноменом, сквозь призму которого рассматривается все становление личности в переходном возрасте, включая и его юношеский этап, является «нормативный кризис идентичности». Термин «кризис» употребляется здесь в значении поворотной, критической точки развития, когда в равной мере обостряются как уязвимость, так и возрастающий потенциал личности, и она оказывается перед выбором между двумя альтернативными возможностями, одна из которых ведет к позитивному, а другая — к негативному его направлениям. Слово «нормативный» имеет также тот оттенок, что до определенного момента необходимые физиологические, когнитивные, личностные, социальные предусловия были едва даны, а последующее развитие явится уже следствием того, какая из тенденций одержит верх: симптомы кризиса могут бесследно пройти, но могут и закрепиться, став характерологическими особенностями личности (87).

Канадский психолог Д. Марше установил четыре типовых варианта формирования идентичности:

- неопределенную, еще не сложившуюся, «диффузную» идентичность;
- «предрешенный» вариант развития;
- «пробу ролей» в попытках выработать самоидентичность;
- «зрелую идентичность».

Первый вариант означает, что молодой человек еще не вступил в пору кризиса и не прошел через испытания, связанные с определением себя; второй говорит о том, что индивид ранее положенного срока включился во «взрослую» систему отношений, сделав это под чужим влиянием, что расценивается как неблагоприятный фактор для формирования его личностной зрелости; в третьем

случае юноша находится в процессе интенсивного поиска себя; «зрелая идентичность» свидетельствует, что кризис завершен, чувство самоидентичности, т. е. собственной определенности обретено, и молодой человек перешел к самореализации. Указанные варианты формирования идентичности выступают в двух своих значениях: это этапы развития личности и одновременно ее типы. Пережив стадию неопределенной идентичности, юноша может приступить к интенсивной пробе разнообразных ролей, но может остаться на самом начальном уровне, так и не испытав всех трудностей и радостей процесса самоопределения.

Идея типологии развития, вариантов взросления в раннем юношеском возрасте завоевывает все большую популярность и в советской психологии. Показано, что этапы самоопределения (они же и уровни и типы развития личности) являются целостным образованием, где разные личностные переменные системно связаны друг с другом. Каждый из них характеризуется присущими именно ему психологическими трудностями. Поэтому направление и характер специфического изменения, желательного в каждом конкретном случае (в той мере, в какой его вообще можно прогнозировать, планировать, задавать), должны строиться с таким расчетом, чтобы человек оказался *способным* на это изменение. Требования к нему не должны быть массированными и слишком опережающими те возможности, которыми располагает школьник к моменту встречи с психологом. В противном случае может возникнуть опасность того, что достигнутое в ходе консультирования понимание причин своих трудностей, открытость в осознании себя, приобретенная способность видеть свои проблемы в новом ракурсе окажутся всего лишь кратковременным эффектом, теряющим под собой почву за пределами общения с консультантом.

Таким образом, работая с конкретным старшеклассником по поводу его психологических проблем и их переживаний именно данным школьником, необходимо стремиться понять не только то, какое место это переживание занимает в нынешнем состоянии личности, но и какое место оно занимает в целостной картине возрастного развития и его типических вариантов. Без этого невозможно понять тот содержательный контекст, в каком должно развиваться обсуждение проблемы в ходе консультации, невозможно обозначить предположительные границы тех изменений, которые желательны и необходимы.

В ряд наиболее объективно и субъективно важных для старшеклассника проблем может быть поставлена проблема смысла жизни.

II.5.4. Где искать смысл жизни? В поиске смысла своего существования в наиболее общей форме проявляются размышления старшеклассников о себе и своем жизненном предназначении. Потребность найти его переживается далеко не всеми. Есть ребята, и их немало, которые искренне убеждены, что «если человек

задается подобными вопросами, то, значит, пора умирать». И те, у кого потребность найти смысл жизни сопровождается серьезными эмоциональными переживаниями, и те, кто даже не знает, что это такое, в равной мере заслуживают внимания психолога.

Потребность в смысле жизни образует тот «узел», который позволяет человеку, во-первых, интегрировать многочисленные требования, идущие из разных сфер его жизнедеятельности, строя жизнь не как последовательность разрозненных случайностей, а как целостный процесс, имеющий цели и преемственность, и, во-вторых, помогает человеку интегрировать все его способности, максимально их мобилизовать, следуя тем задачам, которые ставятся им в соответствии с выработанной концепцией жизни (54). Потребность в смысле жизни характеризует взрослые формы поведения и потому не может быть обойдена, когда мы имеем дело с процессом взросления личности.

Совершающееся в юности открытие внутреннего мира сопряжено с переживанием его как ценности. Но трудность заключается в том, что юность, создавая внутренние условия, благоприятные для того, чтобы школьник начал задумываться, ради чего он живет, не дает средств, достаточных для решения. Хорошо известно, что проблема смысла жизни не только мировоззренческая, но и вполне практическая. Ответ на нее содержится не внутри человека, а вне его — в мире, где раскрываются его способности, в его деятельности, в чувстве социальной ответственности. А ведь все это как раз и образует тот дефицит, который подчас весьма болезненно ощущается в юности. Таким образом, замыкаясь на самом себе, поиск смысла жизни как бы обречен на то, чтобы оставаться лишь упражнением юношеского мышления.

Однако, несмотря на все субъективные трудности, эти искания содержат в себе высокий позитивный потенциал: в поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает справиться с первыми житейскими неурядицами.

Следует иметь в виду, что психолог, разумеется, не сможет «открыть» молодому человеку смысл его собственной жизни, «указать» ему путь, который должен определить только сам старшеклассник. Но можно привести юношу к пониманию, что смысл жизни скорее следует искать в окружающем мире, чем внутри самого себя. Важно выяснить, в чем состоят конкретные трудности данного старшеклассника, направив усилия на то, чтобы помочь ему справиться с явными или кажущимися проблемами, лучше понять окружающий мир и самого себя, стать в действительности самим собою.

Существуют принципиальные отличия в работе практического психолога со взрослыми и с детьми любого возраста. Оказывая помощь взрослым, психолог не только не претендует на непосредственное вмешательство в реальные обстоятельства жизни клиента, но утверждает принцип невмешательства. Детский же психолог обязан принимать участие (если не сам, то целенаправленны-

ми рекомендациями) в организации жизнедеятельности школьника, внося в нее продуктивные изменения.

В противовес умозрительному поиску смысла жизни среди тех же старшеклассников иногда наблюдается противоположная тенденция: «лихорадочная», «некоординированная» активность, в результате которой учебные дела отступают на второй план, а на первый выдвигаются не связанные с учебой разнообразные виды деятельности (общение, участие в неформальных молодежных движениях, спорт, самодеятельность, посещение разного рода подготовительных курсов и пр.). Временем такого перелома чаще всего оказывается IX класс, когда трудности VIII оказываются позади, а проблемы выпускного X кажутся еще далеким будущим. Подобный «отход» от школы, зачастую сопровождаясь снижением успеваемости и достаточно формальным отношением к учебе, вызывает недовольство взрослых. Санкции и запреты, к которым они прибегают, становятся почвой для конфликтов.

Но и такой период в жизни старших школьников при всех его видимых издержках имеет позитивное значение. Задачи успешного самоопределения предполагают специальный период, в течение которого молодые люди как бы получают право «примериться» к различным социальным ролям, до определенного момента не отдавая предпочтения ни одной из них. Это время по-своему продуктивно: жизненные горизонты ребят расширяются, приобретается самостоятельный опыт взаимодействия с действительностью, реалистичнее становятся представления о мире и о самом себе. Но этот период «проб и ошибок» и завершиться должен в срок — его затяжка не только социально нежелательна, но чревата неблагополучием в развитии самой личности, закреплением черт социальной незрелости и инфантилизма.

В работе с такими ребятами усилия школьного психолога должны направляться сразу в два адреса: 1) к самим старшеклассникам, когда сигналы неблагополучия имеют под собой реальные основания; 2) ко взрослым, от которых подобный период требует не только терпения, но и способности строить свои реакции и оценки с учетом внутреннего состояния старшеклассников и требований, которые ставит перед ними жизнь.

II.5.5. Сочетать ближнюю и дальнюю перспективы. Готовясь к будущему, старшеклассники строят жизненные планы. Но было бы ошибкой понимать под ними только некую программу на будущее. Вспомним, что именно жизненные планы Л. С. Выготский рассматривал как показатель овладения личностью своим внутренним миром и как систему приспособления к действительности, связывая с ними «целевую» регуляцию принципиально нового типа. Как видно, о жизненных планах в точном смысле слова можно говорить лишь тогда, когда наряду с будущими целями заботой молодого человека становятся и способы их достижения, производится оценка собственных субъективных и объективных ресурсов.

Здесь обнаруживается одна характерная для современных

старшеклассников особенность. Все они размышляют о будущем и строят всевозможные планы, но лишь немногие отдают себе отчет в том, что реальное будущее — это не будущее вообще, но будущее определенным образом построенного настоящего и что насыщение будущего целями есть лишь предпосылка для насыщения настоящего соответствующей практикой.

Конечно, ошибки, совершаемые при этом ребятами, не трагичны, но то, что они носят массовый характер, говорит о необходимости психологического вмешательства. Цели, которые ставят перед собой будущие выпускники, оставаясь не проверенными их реальными возможностями, нередко оказываются ложными, страдают «фантазийностью». Порой, едва опробовав нечто, молодые люди испытывают разочарование и в намеченных планах, и в самих себе. Вместо того чтобы в этой критической ситуации мобилизовать себя, многие из них склоняются к сомнительным жизненным концепциям («можно работать дворником и всего себя отдавать занятиям литературой»). Намечаемая перспектива формулируется то слишком конкретно (стать именно таким-то специалистом, поступить на такой-то факультет), то, напротив, чересчур общо («служить прогрессу человечества», «быть полезным обществу человеком»). В первом случае она оказывается недостаточно гибкой для того, чтобы ее реализация завершилась успехом, во втором своей неопределенностью затрудняет необходимую для успешного самоопределения концентрацию сил...

Итак, наибольшая трудность для юношеской рефлексии заключается в совмещении того, что называется ближней и дальней временно́й перспективой (45а), первая из которых охватывает непосредственно сегодняшнюю и завтрашнюю деятельность и цели, а вторая — долгосрочные жизненные планы.

II.5.6. Прошлое, настоящее, будущее. Становясь взрослым, человек неизбежно оказывается перед требованием переоценить отдельные стороны своей личности, пересмотреть ценности, усвоенные в детстве, заново осмыслить противоречия собственного развития.

Пожалуй, ни в какую другую пору жизни прошлое (детство) и будущее (взрослость) не пересекаются в настоящем времени столь противоречивым образом, как в юности. Именно чувство непрерывности своего «Я», преемственности во времени подвергается испытанию. Восприятие собственного *психологического времени* становится весьма напряженным. А то, как оно воспринимается,— важный фактор, определяющий внутреннюю картину становления личности.

Оптимальные варианты личностного развития предполагают относительную преемственность прошлого, настоящего и будущего «Я» в сочетании с продуктивным поступательным изменением, которое является не просто движением во времени жизни, а подъемом к новым качествам; при этом признаком развития, в отличие от просто изменения, становится разрешение неких ценностно-

смысловых противоречий. В тех случаях, когда процесс взросления протекает в кризисных формах, динамика «Я» принимает другие формы.

Юноши или девушки могут переживать переход от прошлого к настоящему как изменение к худшему, личностный регресс. Прошлое воспринимается как «золотой» период, где осталось все лучшее, что действительно отвечает главнейшим ценностям личности (к прошлому в этих случаях тяготеет и «Я»-идеальное, т. е. то, каким хотелось бы быть), но что в настоящий момент по каким-то причинам оказалось утраченным.

У других, напротив, настоящее и прошлое тесно спаяны, образуют общий полюс, а другой такой же полюс составляют столь же тесно спаянные идеальное и будущее «Я». Ясно, что человек не удовлетворен собой, считает себя инфантильным, надеется стать другим, но, как и почему это произойдет, сказать не может.

Наконец, встречается и такой вариант, когда все три временных измерения «Я» изолированы друг от друга: настоящее не выводимо из прошлого, а будущее не есть продолжение настоящего. Как видно, здесь исповедуется такая концепция собственного развития: детство — это детство, будущее — нечто совсем противоположное, а принадлежащая мне юность — третий мир, особый, не сопоставимый ни с чем (так бывает, когда старшеклассник включен в так называемую «юношескую культуру», принадлежность к которой питает чувство его самоидентичности).

Описанные данные могут быть получены, в частности, с помощью так называемой техники репертуарных решеток (80), которая привлекает тем, что позволяет не только увидеть мир глазами человека во всем контексте его жизненных отношений, но и определить, в какой точке своего развития он находится, установить наиболее вероятные направления его дальнейшего развития.

Своеобразие консультативной работы заключается в данном случае в том, что психолог не выясняет проблемы консультируемого по ходу интервью, а знает их заранее, располагает готовым знанием о проблемах в их причинно-следственной связи, представляет то главное, что должно быть вынесено на обсуждение именно с данным школьником и что должно стать целью консультативного процесса. Будучи заведомо известным, это знание тем не менее не должно доминировать в общении с учащимся. Консультация начинается с обычных вопросов: «В чем ты видишь свою проблему?», «Какой помощи ждешь?». И лишь постепенно, в той мере, в какой проблема сама всплывает по ходу разговора, материал обследования вплетается в него и становится предметом аналитической проработки. В результате такой работы школьник не только расширяет имевшиеся у него представления о себе, своих отношениях с другими, но приобретает как бы новый угол зрения в познании и оценках самого себя, новые смысловые понятия, позволяющие глубже и точнее осмыслить собственный опыт, а значит, и получить ключ к управлению собой, развитием своей личности.

II.5.7. Поиск понимания в общении. Несмотря на утвердившиеся представления о старшеклассниках как о людях, полностью обращенных в будущее, можно найти немало свидетельств их поглощенности настоящим. Даже самоопределение, хотя и направлено всеми своими целями, ожиданиями, надеждами в будущее, осуществляется все же как самоопределение в настоящем — в практике живой реальности и по поводу текущих событий. С этих позиций следует оценивать и значение общения — деятельности, занимающей огромное место в жизни старших школьников и представляющей для них самостоятельную ценность.

В юношеском общении отмечают две противоположные тенденции: расширение его сферы, с одной стороны, и растущую индивидуализацию — с другой. Первая проявляется в увеличении времени, которое расходуется на него (3—4 часа в сутки в будни, 7—9 часов — в выходные и праздничные дни), в существенном расширении его социального пространства (среди ближайших друзей старшеклассников — учащиеся других школ, техникумов и ПТУ, студенты, рабочие, военнослужащие), в расширении географии общения и, наконец, в особом феномене, получившем название «ожидание общения» и выступающем в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам.

Что касается второй тенденции — к индивидуализации отношений,— то о ней свидетельствует строгое разграничение природы взаимоотношений с окружающими, высокая избирательность в дружеских привязанностях, подчас максимальная требовательность к общению в диаде. Можно думать, что две эти существующие рядоположно направленности «обслуживают» разные потребности школьников: в «поиске» общения находит воплощение потребность пережить новый опыт, испытать себя в новой роли, а в избирательности — потребность в самовыявлении и встречном понимании (39). И та и другая потребность носит настоятельный характер, и то, как они удовлетворяются или не удовлетворяются, вызывает у ребят глубокие переживания.

Существуют данные, согласно которым неформальное общение не только в диадах, но и в группах подчинено таким мотивам, как поиск наиболее благоприятных психологических условий для общения, ожидание сочувствия и сопереживания, жажда искренности и единства во взглядах, потребность самоутвердиться (82а). Возможно, что, когда взрослым кажется, что ребят в школьной дискотеке собирает просто развлекательная направленность, желание «провести время», сами ребята могут считать, что встречаются по более глубоким эмоциональным побуждениям.

Но юношеская общительность часто бывает эгоцентричной, а потребность в самовыявлении, раскрытии своих переживаний — выше интереса к чувствам и переживаниям другого. Отсюда — взаимная напряженность в отношениях, неудовлетворенность ими.

Достаточно противоречиво складывается и сфера отношений со взрослыми. По данным В. Э. Пахальяна (1981), 85% опрошенных им старшеклассников признают потребность в общении со

взрослыми как актуальную для себя, из них свыше 66% в качестве наиболее желаемых партнеров по общению называют родителей (это служит лишним доказательством того, что две важнейшие сферы общения старшеклассников — со взрослыми и со сверстниками — не антагонистичны, а взаимодополнительны по отношению друг к другу).

Среди тем, на основе которых могло бы строиться общение со взрослыми, называются такие, как выбор будущей профессии, учебные дела, взаимоотношения с окружающими, увлечения, вопросы морали, о себе и своем прошлом, настоящем, будущем, климат в семье и др., иначе говоря, различные аспекты жизненного самоопределения. Как видно, возникающая в ранней юности проблема самоопределения, по мысли самих школьников, не может решаться только в общении со сверстниками, социальный опыт которых примерно одинаков и равно ограничен у всех. Обращение ко взрослым, таким образом, закономерно. Но далее в силу вступает одна поправка, в корне меняющая всю картину: в качестве желательного содержания общения указанные выше темы называются старшеклассниками лишь при условии, если общение со взрослыми будет иметь доверительную форму. Когда же ставится вопрос, кто понимает их лучше других и с кем они откровеннее, большинство называет сверстников. Общение со сверстниками имеет доверительный характер у 88% опрошенных, а с родителями — лишь у 29%, да и то преимущественно с матерями, нерегламентированное общение с учителями — редчайшее событие (4% случаев).

Отсутствие доверительности в общении, столь необходимой в условиях, когда перед школьниками во весь рост встают сложные задачи личностного и социального самоопределения,— одна из причин той тревожности, которую, по данным некоторых авторов, испытывают старшие школьники в общении с родителями и теми взрослыми, от кого они в какой-то мере зависят (36).

Неудовлетворенность потребности юношей и девушек в общении с близкими взрослыми при высокой выраженности этой потребности заставляет задуматься над тем, что же практически означает «доверительность» в реальном взаимодействии взрослых и старшеклассников. Тут приходится признать, что роль взрослого рассматривается в возрастной психологии преимущественно в одном ракурсе — как проводника знаний — и в этом своем значении почти не меняется со сменой возрастов ребенка. Между тем при первой попытке взглянуть на нее, не отрываясь от почвы совместной жизнедеятельности взрослого и ребенка, их со-бытия, становится очевидным, что, по мере того как в ходе роста школьника меняются формы и самая мера его активности, должна изменяться и роль взрослого. Для старших школьников невыносимо принуждение, вмешательство в их дела извне, но это не значит, что они не будут благодарны за тактичную помощь. Доверие взрослых к развитию личности школьника, вера в его потенциальное «Я» — лучшее условие доверительности в общении с ним.

Природа отношений, складывающихся между психологом и школьником в ходе консультирования, соответствует тем потребностям, удовлетворения которых ищет старшеклассник в общении. Оставаясь в рамках сугубо профессиональных отношений и отведенного на консультацию сравнительно короткого времени, эти отношения могут приводить к искомой цели, т. е. к формированию способности быть более конструктивным в своем реальном поведении, к более объективному восприятию себя, в целом — к более позитивному отношению к себе и другим. Эти условия, сформулированные в русле так называемой *недирективной психотерапии* К. Роджерса, вошли сегодня в золотой фонд общей теории консультирования. К ним относятся такие требования: установка самого консультанта на аутентичность, т. е. подлинность, искренность в чувствах и поведении, основанные на точном осознании текущего момента; эмпатическое понимание и безоценочное, принимающее отношение к тем чувствам и переживаниям, в которых человек открывается психологу (59).

Важнейшие характеристики общения, без которых невозможны гармоничные отношения с ближайшим окружением (открытость, рефлексивность, доверие друг к другу, эмпатия, безоценочность, конструктивность), могут быть проработаны со старшеклассниками на уроках этики и психологии семейной жизни.

В случае конфликтов необходимо учитывать, что конфликты учащихся со старшими — родителями и учителями — всегда являются результатом ошибок не какой-то одной, а двух сторон, участвующих в общении. Поэтому необходима коррекция и позиций, занимаемых взрослыми по отношению к старшим школьникам. Цель коррекции — большая адекватность в оценке детей, способность к развитию отношений с ними по мере их взросления, направленность воспитательных усилий не к сиюминутным проблемам, а к тем задачам, с которыми выпускники школы столкнутся в их дальнейшей жизни (59, 60).

II.5.8. Получить «подтверждение» со стороны другого. Психологи, изучавшие раннюю юность, подчеркивают неустойчивость, противоречивость психических проявлений в этом возрасте. Среди них находят место такие полярности, как «индивидуализм» юности и ее ярко выраженная социальная направленность, скепсис, тенденция все подвергать сомнению и страстное стремление уверовать в кого-либо или что-либо (яркую личность или яркую идею), максимализм, которым окрашены требования, взгляды, устремления молодых людей, и неразборчивость или несостоятельность в выборе путей и средств реализации своей «платформы», поиск общения в этом самом «коллективном» возрасте и потребность в одиночестве... Данный перечень может быть продолжен.

Противоречивость собственных стремлений, не ускользая от наблюдения самих школьников, не является для них чем-то приятным и переживается порой как тягостное эмоциональное неблагополучие. Непрост этот период и для окружающих, вынужден-

ных каждый раз заново собираться с силами, для того чтобы помочь совершиться выбору, или хотя бы перетерпеть «эксперименты», которыми он сопровождается, или одолеть непокорных принуждением, все необходимые решения приняв за них. И в школе и дома юношей и девушек призывают прежде всего к одному: торопитесь взрослеть! Требование закономерное. Однако в нем отчетливо проступает не лишенный однобокости взгляд на юность как на период, назначение которого — подготовка к будущему. Подобную установку вряд ли можно считать вполне справедливой. Конечно, плохо, когда молодой человек живет сугубо сегодняшним днем. Но и жить только будущим тоже нельзя. Возможно, именно эту идею неумышленно стараются донести до нас сегодняшние старшеклассники, рьяно отстаивая свои ценности, вкусы и пристрастия. В этом же плане могут быть интерпретированы и данные, полученные при изучении временно́й перспективы старших школьников (78). Основным временны́м параметром, к которому могут быть отнесены ожидания, цели, намерения ребят, выступает так называемое «открытое настоящее, утверждающее ценности настоящего, но как бы открытые будущему, потенциально имеющие в нем свое продолжение».

В состоянии неустойчивости, обусловленной переходным возрастным статусом, очень важно получить уверенность в том, что *другие воспринимают тебя таким же, каким ты сам воспринимаешь себя*, в то же самое время помогая утвердиться не только в лучших сторонах своей личности, но и в возможностях ее потенциального роста. Эти мысли получили отражение в понятии «подтверждение», которое успешно разрабатывается сегодня в зарубежной и советской психологии, раскрывая ту функцию, которую выполняет другой в развитии «Я» данной личности (81а). Этим понятием акцентируется потребность каждого человека (особенно остро выраженная в юности) в том, чтобы удостовериться в ценности и необходимости своего существования.

Не исключено, что те неформальные молодежные течения, которые сегодня так раздражают одних взрослых и заставляют задумываться других, есть симптом актуализации потребности в «подтверждении». Эксцентричность, с которой они порой себя «подают», можно расценить как компенсаторные способы ее удовлетворения. А стремление к диалогу с ребятами — свидетельство того, что данная потребность находит понимание и в обществе.

Стратегия непрерывного образования, направленная на то, чтобы молодежь была лучше подготовлена к жизни и труду, также укрепляет реальную почву для конструктивных актов «подтверждения», которые общество предпринимает по отношению к молодому поколению.

В сущности, к той же функции «подтверждения» во многом сводится и природа тех отношений, которые должны быть установлены между психологом и учащимися в ходе консультирования. Аналогами понятия «подтверждение» здесь выступают «принятие» личности консультируемого как необходимая предпосылка про-

дуктивного консультативного общения, «доверительность» и «самораскрытие» как его закономерный результат, встречное эмпатическое понимание и, наконец, «диалог» как состояние активного контакта «Я» с конкретным другим, формы взаимодействия с которым предопределяют его развитие.

II.5.9. Некоторые особенности консультативной работы со старшими школьниками. В принципе, работая со старшими классами, практический психолог вправе рассчитывать на то, чтобы учащийся сам принял решение обратиться за психологической помощью, почувствовав необходимость в этом. Но дело в том, что в круг своих задач психолог включает не только работу с теми запросами, в основе которых лежит очевидная конфликтная или кризисная ситуация, участия в которой от него ждут, но и проблемы, значимость которых для молодого человека еще не очевидна. А проблема уже есть, и связана она с состояниями самосознания, требующими психолого-педагогического вмешательства, с неблагополучием в самом ходе развития личности. Но чтобы человек озадачился такого рода проблемами, надо сначала *научить его видеть их*, чувствовать, понимать. Поэтому в школьной практике возможны случаи, когда психолог действует, не дожидаясь добровольного обращения к нему учащегося. Разумеется, отношение к этому самого учащегося может быть резко отрицательным. Но когда заинтересованность психолога подлинна, проявляется в тактичной, а не принудительной форме, сами старшеклассники редко отказываются от общения с психологом. К тому же в распоряжении психолога имеется целый ряд форм и методов работы (индивидуальное консультирование, группы активного социально-психологического тренинга, психолого-педагогические консилиумы, возможности непосредственного воздействия на жизнедеятельность школьника и ее более продуктивную организацию), и он может гибко маневрировать ими.

Это не исключает возможности, что психолог может реально выступать в *разных ролях* в работе с разными учащимися. Иногда он должен обеспечить ту необходимую психологическую поддержку, которая почему-либо отсутствует или приняла искаженные формы в реальных жизненных отношениях юноши или девушки. Он питает как бы самую плоть этих отношений, отвечая насущным потребностям данного возраста (роль «посредника»). Тем самым психолог содействует восстановлению нормальных связей с миром, посредником в которых и старался быть.

Обеспечив психологическую помощь школьнику, укрепив его в средствах, отвечающих актуальным для него задачам, психолог постепенно сводит на нет свою роль, передавая ее, насколько это возможно, учителям и родным старшеклассника.

Психолог может выступать и в роли «тренера», способствующего упражнению тех или иных психических функций школьника, дефицит которых последний ощущает (навыков общения, приемов саморегуляции, самопознания), или в роли «гида», связывающего

старшеклассника, скажем, с миром профессий, помогая ему успешнее сориентироваться и определиться в этом мире.

При этом, как можно думать, не очень важно, строятся ли отношения консультанта с консультируемыми по вертикали (авторитарные отношения, осуществляемые в рамках директивной стратегии консультирования, развивающейся по заранее продуманному плану) или по горизонтали (демократические, партнерские отношения в условиях недирективной стратегии). В работе с детьми не приходится быть приверженцем какой-то одной стратегии, одного, приоритетного метода. Важно гибко менять их в зависимости от того, какой вид взаимодействия позволит самому школьнику успешнее осуществить необходимые шаги в развитии своей личности.

Но поскольку существенную часть психологического консультирования юношества почти всегда составляет содержательная аналитическая проработка некой важной проблемы, близко касающейся самого ученика и затрагивающей ценности, принятые им установки по отношению к миру, другим людям, самому себе и т. п., то основополагающим методом работы с ними становится диалог. Принципы диалогического общения как наиболее перспективного направления в практике психологической консультации (и даже воспитания и обучения в целом) успешно разрабатываются сегодня советскими психологами (55, 74б). Особенностью диалогического контакта являются равноправные отношения (под равноправием понимается здесь равенство партнеров в уникальности, самобытности сознаний каждого из них), в которые вступают между собой психолог и клиент с целью совместного изучения разворачивающейся в общении между ними конкретной психологической ситуации и ее совместного разрешения.

Эффективность консультирования старших подростков и старшеклассников во многом обусловлена способностью психолога стимулировать внутренний диалог, который рассматривается как важнейший фактор личностного развития в этом возрасте (1а). Задача психолога заключается не в том, чтобы предложить молодому человеку готовые рецепты и решения мучающих его вопросов, а в том, чтобы по возможности не дать завершиться состоянию внутреннего диалога, перевести его в диалог внешний, придать ему развернутую форму, чтобы, уходя от психолога, молодой человек получил пищу и энергию для обсуждения с самим собой поднятых проблем. С этой целью *содержание общения по возможности должно быть направлено в область «последних вопросов»* (Ф. М. Достоевский), т. е. таких вечных проблем, как место человека в мире, его судьба, смысл существования, нравственность, служение делу, отношение к близким, и адресоваться к «потенциальному «Я» человека (79а). В столкновении с уникальной ценностной позицией, которую занимает психолог по отношению к личной проблематике школьника, для последнего и происходит познание границ (и ограниченности) ви́дения собственного «Я», понимание перспективных направлений его развития.

Подобное изменение самосознания школьника, к которому в принципе всегда стремится консультант, частично обеспечивается усвоением нового, коррективиого по самой природе своей, эмоционального опыта, пережитого в диалогическом общеиии с психологом, нового для него типа отношеиий (доверительных, принимающих, уважительиых, эмпатических). Такова основа, которая становится условием принятия и избирательного «присвоеиия» установок и позитивных ценностей, транслированных школьнику психологом в ходе диалога. Но главный эффект, если таковой достигается, выступает в спонтанной работе самосознания, начинающейся уже за рамками общения с консультантом и символизирующей рост его личностного уровня, обогащение возможиостей выбора.

Но в общении со старшими школьниками можно руководствоваться и совершеиио другими стратегиями консультативной работы. Одно из иаиболее разработанных направлений — диагностика и коррекция акцентуаций характера. Хотя акцеитуации — грань нормы, в переходиом возрасте, включая и его юношеский этап, они встречаются существенно чаще, чем на более поздних этапах человеческой жизни, когда уязвимые характерологические особенности личности успешно компенсируются. В старших классах юноши и девушки с акцентуированиыми типами характера не редкость. Некоторые из них представляют проблему не только для себя, но и для товарищей по учеиию, а чаще — для учителей. Специфика психокоррекциониой работы и индивидуальной воспитательиой работы в этих случаях получила подробное описание в трудах осиователя данного иаправления А. Е. Личко (41, 42).

Выделим еще раз важную мысль, что язык той теории личности, от которой изначальио отправляется практический психолог, обладает известной принудительной силой, определяя в самой основе его позицию по отношению к консультируемому, цели и задачи консультирования, его методы и технику.

Литература.

1. *Бардин К. В.* Ваш ребеиок не хочет учиться.— М., 1980.

2. *Белопольская Н. Л.* Экспериментальное изучение учебиых и игровых мотивов деятельности в целях диагностики задержки психического развития у детей 7—8 лет // Вопросы диагностики психического развития.— Таллини, 1974.

2а. *Белопольская Н. Л.* Психологическое исследоваиие мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук.— М., 1976.

3. *Блейхер В. М., Крук И. В.* Патопсихологическая диагностика.— Киев, 1986.

4. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968.

5. *Божович Л. И., Славина Л. С.* Психическое развитие школьника и его воспитание.— М., 1979.

6. *Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А.* Чтение без принуждения.— М., 1987.

7. *Буре Р. С.* Готовим детей к школе.— М., 1987.

8. *Буянов М. И.* Беседы о детской психиатрии.— М., 1986.

8а. *Буянов М. И.* Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра.— М., 1988.

9. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой.— М., 1967.
10. В мире подростка / Под ред. А. А. Бодалева.— М., 1982.
11. *Выготский Л. С.* Педология подростка: Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т.— М., 1984.— Т. 3, 4.
12. *Гаврилова Т. П.* Критический анализ зарубежных психологических концепций «кризисности—бескризисности» перехода от детства к взрослости: Дис. ... канд. психол. наук.— М., 1985.
13. *Гаврилова Т. П.* Учитель и семья школьника.— М., 1988.
14. *Гальперин П. Я.* Поэтапное формирование как метод психологических исследований // Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии.— М., 1978.
15. *Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л.* Экспериментальное формирование внимания.— М., 1974.
15а. *Гроховский В. В.* Пути профилактики психопатии и психопатоподобных расстройств у детей и подростков // Профилактика психоневротических расстройств у школьников и учащихся подростков.— Харьков, 1980.
16. *Гуткина Н. И.* Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук.— М., 1983.
17. *Давыдов В. В.* Возрастные аспекты развития всесторонней и гармонической личности и индивидуальности в детском возрасте // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте.— М., 1980.
18. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения.— М., 1986.
19. Диагностика умственного развития дошкольника / Под ред. Л. А. Венгера и П. А. Холмовской.— М., 1978.
20. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера.— М., 1981.
21. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной.— М., 1987.
22. *Доналдсон М.* Мыслительная деятельность детей.— М., 1985.
23. *Драгунова Т. В.* Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии.— 1972.— № 2.
24. *Драгунова Т. В.* Подросток.— М., 1976.
25. *Ермолаев О. Ю.* и др. Внимание школьников.— М., 1987.
26. *Житникова Л. М.* Учите детей запоминать.— М., 1985.
27. *Захаров А. И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка.— М., 1986.
28. *Захаров А. И.* Как преодолеть страхи у детей.— М., 1986.
29. *Зейгарник Б. В.* Введение в патопсихологию.— М., 1969.
30. *Иванова А. Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей.— М., 1976.
31. *Йирасек Я.* Диагностика школьной зрелости // Шванцара Й. и кол. Диагностика психического развития.— Прага, 1978.
32. *Истомина З. М.* Развитие памяти.— М., 1978.
33. *Каган В. Е.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии.— 1984.— № 4.
34. *Караковский В. А.* Любимые мои ученики.— М., 1987.
35. *Кеэс П. Я.* К разработке диагностических тестов интеллектуального развития шестилетних детей // Вопросы психологии.— 1983.— № 6.
36. *Кисловская В. Р.* Школьники в среде сверстников и взрослых.— Алма-Ата, 1975.
36а. *Коломинский Я. М., Панько Е. А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста.— М., 1988.
37. *Кон И. С.* Открытие Я.— М., 1978.
38. *Кон И. С.* Психология ранней юности.— М., 1989.
39. *Кон И. С., Лосенков В. А.* Юношеская дружба как объект эмпирического исследования // Проблемы общения и воспитания.— Тарту, 1974.— Ч. II.
40. *Краковский А. П.* О подростках.— М., 1970.
40а. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики.— М., 1972.

41. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков.— Л., 1983.
42. *Личко А. Е.* Подростковая психнатрня.— Л., 1985.
43. *Личко А. Е.* Шизофреиия у подростков.— Л., 1989.
44. *Лозовцева В. Н.* и др. Развнтие ребеика при переходе от младшего школьного возраста к подростковому возрасту // Психология современиого подростка.— М., 1987.
45. *Лурия А. Р.* Язык и созиание.— М., 1979.
45а. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинеиия: В 8 т.— М., 1983—1986.
46. *Маркова А. К.* Формироваиие мотивации учения в школьном возрасте.— М., 1983.
46а. *Масгутова С. К.* Осиовные проблемы подросткового возраста в коитексте школьной психологической службы: Дис. ... каид. психол. наук.— М., 1988.
47. Методические рекомеидации по определеиию фуикциональной готовиости к школьному обучеиию.— М., 1986.
48. Мир детства: Дошкольник.— М., 1979; Мир детства: Младший школьиик.— М., 1981; Мир детства: Подросток.— М., 1982.
49. *Мудрик А. В.* Современный старшеклассник: проблемы самоопределеяия.— М., 1987.
49а. *Мудрик А. В.* Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих.— М., 1989.
50. *Муссен П.* и др. Развитие личностн ребеика.— М., 1987.
51. Научио-методические проблемы школьной психологической службы: Тезисы докладов Всесоюзной конфереицни.— М., 1987.— Т. 1, 2.
52. *Новикова Е. В.* Психологическая коррекция школьной дезадаптации // Психологические проблемы индивидуальности.— Л.; М., 1985.— Вып. III.
53. *Новикова Е. В.* Особенностн общения н проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков // Общение и формнрование личности.— М., 1987.
54. *Обуховский К.* Пснхология влечеиий человека.— М., 1972.
55. Общеиие н диалог в практике обучения, воспитания н психологяческой консультации / Отв. ред. А. А. Бодалев.— М., 1987.
56. Общение н развитие психяки / Под ред. А. А. Бодалева.— М., 1986.
57. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста/Под ред. Д. Б. Элькоиина, А. Л. Веигера.— М., 1988.
58. *Панасюк А. Ю.* Адаптнроваиный варнант методики Д. Векслера.— М., 1973.
58а. *Пахальян В. Э.* Психологические особенностн общеиия со взрослыми в старшем школьном возрасте: Дис. ... каид. психол. наук.— М., 1981.
59. *Петровская Л. А.* Теоретнческие и методнческие проблемы социальиопсихологического треиинга.— М., 1982.
60. *Петровская Л. А., Спиваковская А. С.* Воспнтание как общеине-диалог // Вопросы психологин.— 1983.— № 2.
61. *Петрунек В. П., Таран Л. Н.* Младший школьник.— М., 1981.
62. *Пивоварова Г. Н.* Влняние различяых биологических и социальных условий иа формироваиие личностных особеиностей детей // Медицинские проблемы формирования личиости.— М., 1978.
63. *Понарядова Г. М.* О виимаиии младших школьников с различиой успеваемостью // Вопросы психологии.— 1982.— № 2.
64. Практикум по патопсихологии/Под ред. Б. В. Зейгариик и др.— М., 1987.
65. Практнкум по психологии.— М., 1972.
66. *Прихожан А. М., Юферева Т. И.* Об аффекте иеадекватиости у учащихся 3-го н 5-го классов // Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологни.— М., 1975.
67. Психогигиеиа детей и подростков / Под ред. С. М. Громбаха.— М., 1985.
68. Психология развивающейся лнчностя / Под ред. А. В. Петровского.— М., 1987.

69. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна.— М., 1987.
70. Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовка молодежи к семейной жизни / Под ред. И. В. Дубровиной.— М., 1980.
71. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей 6-летнего возраста: Круглый стол // Вопросы психологии.— 1984.— № 5.
72. Результаты психологических исследований — в практику обучения и воспитания / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова.— М., 1985.
73 *Репкина Н. В.* Память и особенности целеполагания в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии.— 1983.— № 1.
74. *Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике.— М., 1970.
74а. *Рыбакова М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе.— М., 1990.
74б. Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина.— М., 1989.
75. *Славина Л. С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам.— М., 1958.
76. *Славина Л. С.* Дети с аффективным поведением.— М., 1966.
77. *Телегина Э. Д., Гагай В. В.* Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников // Вопросы психологии.— 1986.— № 1.
78. *Толстых Н. Н.* Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии.— 1984.— № 3.
79. *Ульенкова У. В.* Исследование психологической готовности шестилетних детей в школе // Вопросы психологии.— 1983.— № 4.
79а. *Флоренская Т. А.* «Я» против «я».— М., 1986.
80. *Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности.— М., 1987.
80а. *Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я.* Изучение личности учащихся и ученических коллективов.— М., 1987.
81. *Хамблин Д.* Формирование учебных навыков.— М., 1986.
81а. *Хараш А. У.* «Другой» и его функция в развитии «я» // Общение и развитие психики / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева.— М., 1986.
82. *Хелус З.* Активизация развития ученика в обучении // Хелус З. Понимаете ли вы ученика? — М., 1987.
82а. *Шаров А. С.* Взаимосвязь ценностных ориентаций и мотивов общения со сверстниками у подростков и старших школьников: Дис. ... канд. психол. наук.— М., 1986.
83. *Эберлейн Г.* Страхи здоровых детей.— М., 1981.
84. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника.— М., 1974.
85. *Юрченко И. И., Гильбух Ю. З.* Классы выравнивания в школах Украины // Народное образование.— 1987.— № 6.
86. *Яковлева Е. Л.* Опыт коррекционной работы с младшими школьниками по преодолению неуспеваемости // Научно-практические проблемы школьной психологической службы.— М., 1987.— Т. 1.
87. *Erikson E. H.* Identity. Youth and Crisis.— New York, 1968.
88. *Jirasek I.* Pokyny pro administraci a interpretaci orientačního test školní zralosti.— Bratislava, 1970.

ЧАСТЬ III
«ТРУДНЫЕ» ДЕТИ

ГЛАВА 1
ВЫДЕЛЕНИЕ КАТЕГОРИЙ «ТРУДНЫХ» ДЕТЕЙ

Школьному психологу часто приходится иметь дело с детьми, которые значительно отличаются (со знаком минус) от других детей. Просьба к психологу «как-то воздействовать» на того или иного «трудного» школьника — одна из наиболее частых со стороны учителей и родителей. При этом в категорию «трудных» попадают самые разные школьники: неуспевающие, недисциплинированные, дети с разного рода нервными и психическими расстройствами, подростки, стоящие на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних, наконец, просто дети из так называемых неблагополучных семей. Это делает весьма сложной проблему выбора адекватных методов психологической и педагогической работы с «трудными» учащимися.

В настоящее время в психологии нет единого понимания «трудного» ребенка, единого подхода к диагностике и коррекции его поведения и личностного развития. Каждый из имеющихся подходов имеет свои сильные и слабые стороны, и выбор того или иного в практической работе зависит от многих обстоятельств: характера профессиональной подготовки психолога, его теоретических предпочтений, методической оснащенности, наконец, особенностей конкретного случая.

III.1.1. Работа психолога как ответ на запрос. В качестве первого подхода выделим такой, при котором психолог отвечает на определенный социальный запрос педагога в отношении того или иного «трудного» школьника. В этом случае диагноз «трудный» уже поставлен школьнику педагогами, работниками инспекций по делам несовершеннолетних, медиками. Задача психолога — диагностировать причины трудностей и найти соответствующие методы коррекции.

Как следует относиться к запросу? Вот первый вопрос, на который должен ответить школьный психолог.

Существуют два принципиально разных отношения к запросу и, соответственно, две разных стратегии работы.

Первой возможной стратегией является *неспецифическое реагирование* на запрос. Она может быть реализована двумя способами.

Во-первых, в ответ на запрос (но вне зависимости от его содержания) применяется батарея психодиагностических методов в виде некоторого стандартного набора. В той или иной форме этот способ используется многими практическими психологами, так как позволяет, наряду с видимыми трудностями, выделить некоторые скрытые дефекты личностного развития ребенка. Основная цель такой диагностической работы — создание общей картины уровня психического развития школьника и с этой позиции проведение верификации, а возможно, и реинтерпретации запроса. Результаты такой многосторонней и подробной диагностики дают возможность наметить пути коррекционной и развивающей работы с трудным ребенком как для самого психолога, так и для родителей, учителей. Описанный способ, наряду с очевидными его достоинствами, имеет и определенные недостатки. Прежде всего он очень громоздок, требует значительного времени, ввиду чего его реализация оказывается не всегда возможной. Причем утомляемость и временны́е затраты здесь проблемы не только психолога, но и «трудного» школьника, который тоже устает, отказывается принимать участие в обследовании, а если и не отказывается, то часто даже незаметно для себя переходит на чисто формальное выполнение заданий. Практика показывает, что особые трудности вызывают вербальные методики. Кроме того, какой бы полной ни была используемая психологом батарея тестов, она всегда будет недостаточной для целостной характеристики личности.

Во-вторых, способом неспецифического реагирования на запрос выступает тип психологической работы, который ввел в обиход психологической науки и практики известный американский психолог К. Роджерс (54). С его точки зрения, для работы с «трудным», или, по его терминологии, проблемным, ребенком содержание запроса, равно как и понимание причин трудностей, не имеет решающего значения. Важно создать такие условия, которые способствовали бы развитию личности ребенка в целом и вынудили бы его отказаться от имеющихся у него отрицательных форм поведения, установок, и создать новые.

Стратегия, противоположная неспецифическому реагированию на запрос, предполагает *подбор диагностических процедур в строгом соответствии с полученным запросом.* Например, при жалобах на плохую успеваемость в первую очередь анализируется развитие познавательных процессов, и только в том случае, если подобная диагностика не выявляет причины неуспеваемости, рассматриваются другие параметры. В соответствии с результатами диагностики строится и коррекционная работа, часто осуществляемая в виде тренинга. Так, при слабом развитии памяти считается целесообразной ее специальная тренировка, при недостаточном развитии произвольности вводятся специальные программы ее формирования, при нарушении социального поведения — формирование соответствующих социальных навыков и т. д.

Разумеется, встречаются и разного рода промежуточные варианты, включающие элементы обеих стратегий.

Общнм для этих стратегнй является то, что они орнентированы на нндивидуальный анализ каждого случая. В наиболее развитой форме такой аналнз предполагает не просто «срезовую» фиксацию «зон отставаня», «структуры дефекта» н т. п., а генетический аналнз динамики становлеиия целостиой личности, в контексте которого определяется место н значение дефекта. Развернутая методология такого подхода представлена в работе Л. С. Выготского «Диагностика и педологнческая клиника трудного детства».

Приведем ключевой момент его рассуждений: «...центральная проблема этиологического анализа — вскрытне механизма симптомообразования: как развнлся, с помощью какого механнзма возник н установлен, как прнчинно обусловлен данный снмптом. Путь нсследования опнсывает здесь как бы круг, который начннается с установлеиия снмптомов, далее загнбает от этнх симптомов к процессу, лежащему в нх центре, в нх основе, н прнводит нас к диагнозу; далее он снова должеи повестн нас от днагноза к симптому, ио уже раскрывая причнннную мотнвнровку и происхождение этих симптомов. Если наш днагноз верен, то он должеи доказать свои истнннность с помощью раскрытня механизмов симптомообразования, ои должен сделать нам понятиой ту внешнюю картнну проявлений, в которых обнаруживает себя данный процесс развнтня. И если днагноз всегда должен нметь в виду сложную структуру личности, о чем мы также говорилн выше, и определять ее структуру и динамику, то этиологическнй анализ должен раскрыть нам механнзм того дииамнческого сцепления снндромов, в которых обнаружнвается эта сложная структура и динамика личностн. ...Поднять этнологическнй анализ развития на действнтельно научную высоту — значнт прежде всего нскать причины интересующнх нас явлений в процессе развития, раскрывая его внутреннюю логику, самодвижение» (т. 5, с. 320).

III.1.2. Психологические критерии выделения «трудных» детей. Работа с «трудными» детьми в ответ на запрос не исчерпывает возможных подходов к этой проблеме. Достаточно распространенным является и такой подход, прн котором психолог не орнентируется на запросы, а выявляет разные категории «трудных» детей по своим собственным крнтериям. Приведем некоторые примеры.

Так, английские психологи Хевитт н Дженкннс выделяют две большие категории «трудных» детей: 1) дети с так иазываемымн «социализнрованнымн формами» антиобщественного поведения, для которых не характерны эмоциональиые расстройства и которые легко приспосабливаются к соцнальным нормам внутри тех антиобщественных групп друзей илн родственников, к которым они прннадлежат; 2) детн с иесоциалнзированным антнобщественным агрессннвным поведеннем, которые, как правило, находятся в очеиь плохих отношениях с другнми детьми н со своей семьей и нмеют значительиые эмоциоиальные расстройства, про-

являющиеся в негативизме, агрессивности, дерзости и мстительности.

П. Скотт, уточняя данную классификацию, показал, что категорию социализированных трудных подростков составляют две группы детей: дети, не усвоившие никакой системы норм поведения, и дети, усвоившие антиобщественные нормы (по 53). Каждая из выделенных групп трудных детей требует специального подхода. Отметим при этом, что социализированные трудные подростки практически не нуждаются в психологической работе, а требуют активного педагогического, воспитательного воздействия, в то время как представители второй категории чувствительны прежде всего к собственно психологической коррекции.

В работе практических психологов нашей страны хорошо зарекомендовал себя подход к «трудным» подросткам, основанный на выделении разных категорий так называемых «акцентуаций характера». Операционально это выделение осуществляется с помощью Патохарактерологического диагностического опросника (ПДО), разработанного А. Е. Личко (38) в Ленинградском научно-исследовательском психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева. Опросник позволяет выделить 11 типов акцентуаций характера:

Г — гипертимный, *Ц* — циклоидный, *Л* — лабильный (эмоционально-лабильный), *А* — астеноневротический, *С* — сензитивный, *П* — психастенический, *Ш* — шизоидный, *Э* — эпилептоидный, *И* — истероидный, *Н* — неустойчивый, *К* — конформный.

Кроме того, ПДО предусматривает возможность получения дополнительных показателей: *Д* — показатель диссимуляции действительного отношения к рассматриваемым проблемам и стремления не раскрывать особенностей своего характера; *Т* — показатель откровенности; *В* — показатель черт характера, присущих органическим психопатиям; *Е* — степень отражения реакции эмансипации в самооценке; *d* — показатель психологической склонности к делинквентности (38, с. 9—10). Специальная шкала опросника направлена на выявление психологической склонности к алкоголизации. Опросник может применяться при обследовании подростков и юношей в возрасте 13—21 года.

Предложенная А. Е. Личко и его сотрудниками типологизация, преследуя в качестве единственной цели классификацию, дает возможность наметить пути коррекционной работы в зависимости от типа акцентуации. Исходным для данного подхода является клинико-психиатрическая интерпретация отклоняющегося поведения, в основе которой лежит представление о достаточно устойчивых характерологических особенностях субъекта, которые полезно, по существу, принимать как данность. А. Е. Личко определяет акцентуации характера как «крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» (там же, с. 78).

В соответствии с этим стратегия психокоррекционной работы строится на том, что для каждого типа акцентуации выделяются наиболее травмирующие психогенные воздействия. Подросток включается в различные ситуации, подразумевающие такого рода воздействия. Анализируя это направление психокоррекционной работы с акцентуированными подростками, Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкий (64) выделяют три основные цели. Во-первых, необходимо научить подростка распознаванию трудных именно для него ситуаций. Так, при гипертимной акцентуации такими являются ситуации, требующие от подростка сдерживать проявления его энергии, при лабильной — ситуации эмоционального отвержения со стороны значимых лиц, при истероидной — недостаток внимания к нему как личности и т. п. Во-вторых, сформировать у подростка способность объективизировать эти трудные для него ситуации, увидеть их как бы со стороны, научить подростка анализировать такие ситуации, продуктивно использовать опыт собственных ошибок. В-третьих, расширить диапазон возможных способов поведения подростка в трудных для него ситуациях; авторы справедливо отмечают, что стандартность, стереотипность поведения — это главное, что бросается в глаза, когда к личности предъявляются непереносимые для нее требования.

Реализация этих целей, по мнению авторов, должна проводиться не просто на вербальном уровне, а на уровне реального поведения. Они приводят в качестве примера один из сюжетов групповой игры:

Подросткам предлагается трудная для нескольких типов акцентуантов ситуация: «Ты готовишься к вечеру, гладишь брюки, готовишься перекусить. Желания выпить абсолютно никакого. В это время к тебе заходит приятель. У него в кармане бутылка. Ему ужасно хочется выпить, при этом обязательно с тобой. Он будет уговаривать тебя, пуская в ход все доводы».

Роль «приятеля» играет психотерапевт. Он предлагает «для настроения» выпить. Когда подросток отказывается, он «удивляется» и начинает уговоры. Самые сильные аргументы: «Не будь девчонкой», «Не делай проблему из пустяка», «Не бойся», «Не задерживай нас», «Будь другом», «В прошлый раз ты почему-то пил», «Сделай одолжение, а то у меня плохое настроение».

После того как в роли главного героя побывали несколько подростков, результаты игры обобщаются. На доске или большом листе бумаги выписываются все аргументы «приятеля», обсуждается, какие из них оказались наиболее чувствительными и для кого.

С нашей точки зрения, методика психокоррекционной работы, предлагаемая Э. Г. Эйдемиллером и В. В. Юстицким, может быть использована как при специально организованной групповой психотерапии, так и путем включения в реальный жизненный контекст, когда трудная ситуация «выхватывается» психологом из обыденной жизни школьников и анализируется тут же, «по горячим следам», с живыми участниками событий. Некоторые иссле-

дователи считают, что последнее является одним из наиболее эффективных видов работы с трудными, плохо социализированными учащимися (53). Известным недостатком предлагаемого варианта психокоррекции, на который указывают Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкий, является то, что она эффективна лишь тогда, когда сам подросток хочет изменить свое поведение.

Другим путем работы с акцентуированным подростком является создание для него оптимальных внешних условий в зависимости от типа его акцентуации. Например, представителей шизоидного типа часто не имеет смысла вовлекать в активную коллективную деятельность, привлекать к многолюдным общественным мероприятиям. Для него полезным может быть подключение к определенному типу интеллектуальной или физической работы, требующей углубленных индивидуальных занятий (включить в работу математического кружка, в игры и составление программ для компьютера и т. п.).

Методика ПДО хорошо зарекомендовала себя в медицинской психологии, в клинической работе с подростками. Однако при использовании ее в практической работе школьного психолога в массовой школе следует проявлять достаточную осторожность. В частности, нельзя отождествлять «трудных» подростков и «акцентуированных» подростков. Подтверждением этого могут служить данные Г. Л. Исуриной и др. (29), показывающие, что в массовой школе среди «трудных» подростков акцентуированые встречаются не чаще, чем среди остальных. Из этого следует вывод, что психопатологические особенности характера не являются фактором, непосредственно обуславливающим манифестируемые в школе трудности.

III.1.3. Школьная дезадаптация. Карта наблюдений Д. Стотта. В психологии были предприняты попытки выделения специфических школьных трудностей. Часто они обозначаются как школьная дезадаптация. С точки зрения одного из исследователей этой проблемы Д. Стотта, задача выделения типов «трудных» детей является малопродуктивной. Более эффективен, с его точки зрения, путь тщательной фиксации различных форм поведения, свидетельствующих о плохой приспособленности ребенка к школе.

Остановимся подробнее на методе Стотта. Адаптация этого метода для использования в Советском Союзе была проведена психологами Ленинградского НИИ психоневрологии им. В. М. Бехтерева (29, 44). В основе методики Стотта, направленной на выделение характера дезадаптации ребенка к школе, лежит фиксация форм дезадаптированного поведения по результатам длительного наблюдения за ребенком. Методика получила название «Карты наблюдений» (КН). Важно отметить, что психолог может как сам проводить такое наблюдение, так и использовать опыт наблюдения, знание ребенка педагогом. Опора на опыт учителей, воспитателей, классных руководителей — людей, в течение длительного времени постоянно общающихся с детьми, наблюдающих

нх в самых различных ситуациях, является в работе психолога чрезвычайно существенной. Обычно богатством этого опыта педагог пользуется интуитивно, и передача его другому (например, новому педагогу или школьному психологу) оказывается достаточно сложной задачей. Карта наблюдений Стотта облегчает такую возможность.

По мнению Стотта, наблюдателю необходимо предоставить готовые образцы, чтобы избежать произвольности в наблюдении и способе регистрации его результатов и получить такие материалы наблюдения, которые были бы достаточно однозначны, понятны и не содержали никаких готовых выводов. Поэтому при составлении КН были соблюдены следующие требования:

— выделение однозначных, относительно элементарных фрагментов поведения ребенка;

— группировка этих фрагментов в определенные синдромы, т. е. их классификация;

— определение взаимоотношений между этими фрагментами.

В соответствии с исходным замыслом эти фрагменты поведения не выбираются умозрительно, а берутся из жизни. КН включает 198 фрагментов фиксированных форм поведения, о наличии или отсутствии которых у ребенка должен судить наблюдатель, заполняющий карту. Эти фрагменты сгруппированы в 16 синдромов. Ниже приводится полный текст КН и регистрационный бланк (рис. 3).

В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют формам поведения (фрагментам), наиболее характерным для данного ребенка. Центральная вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). В бланке номера симптомов не всегда идут по порядку, их расположение зависит от значимости того или иного симптома (фрагмента поведения) для квалификации синдрома. Например, в синдроме *Д* симптомы 9 и 10 стоят слева, а симптом 8 — справа от вертикальной черты. Это означает, что симптом 8 говорит о более серьезном нарушении в отношении синдрома *Д*. При подсчете симптом, находящийся слева от вертикальной черты, оценивается одним баллом, справа — двумя. Подсчитываются сумма баллов по каждому синдрому и общий «коэффициент дезадаптированности» по сумме баллов по всем синдромам.

Большое число зачеркнутых фрагментов поведения у ребенка (по сравнению с другими детьми) дает возможность сделать вывод о серьезных нарушениях в развитии его личности и поведения, а также определить те синдромы, которые в первую очередь выделяют эти нарушения.

В начале описания каждого из симптомокомплексов дается их аббревиатурное обозначение (*НД, Д, У* и т. д.) и краткий ключ, который в ходе практического использования целесообразно не включать в текст методики, а иметь отдельно, применяя только в процессе обработки.

КАРТА

Имя, фамилия ____________ Возраст ________ Дата ____________ Класс ____________

Нарушения | Неприспособленность

НД		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16									
Д				1	2	3	4	5	6	7	9	10	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
У						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13								
ТВ		1	2	3	4	5	6	7	9	11	13	15	8	10	12	14	16									
ВВ			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
ТД				2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	11	12	13	14	15								
А			1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	7	12	13	14	15	16								
Н			1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	2													
ВД								1	2	3	4	5	6	7	8	9	10									
ЭН						1	2	3	4	5	9	10	6	7	8	11	12									
НС										2	3	4	1	5	6	7										
С						1	2	3	4	5	6	7														
СР											1	2	3													
УО								1	2	3	4	5	6	7												
Б	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14												
Ф									1	2	4	5	3													

Рис. 3

Карта наблюдений

I. **НД** — недоверие к новым людям, вещам, ситуациям. Это ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11 — менее явные симптомы; от 12 до 17 — симптомы явного нарушения.

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.
2. Плачет, когда ему делают замечания.
3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.
4. Ребенок «подчиненный» (соглашается на «невыигрышные» роли, например, во время игры бегает за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).
5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.
6. Лжет из боязни.
7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.
8. Никогда не приносит учителю цветов или других подарков, хотя его товарищи часто это делают.
9. Никогда не приносит и не показывает учителю найденных им вещей или каких-нибудь моделей, хотя его товарищи часто это делают.
10. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.
11. Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.
12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.
13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то (например, о помощи).
14. Легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос.
15. Легко устраняется от активного участия в игре.
16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

II. **Д** — депрессия. В более легкой форме (симптомы 1—6) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения. Наличие симптомов 7 и 8 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 9—20 отражают более острые формы депрессии. Пунктам синдрома **Д** обычно сопутствуют выраженные синдромы **ВВ** и **ТВ** (см. IV и V), особенно в крайних формах депрессии. По всей вероятности, они действительно репрезентируют элементы депрессивного истощения.

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.
2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.
3. Ведет себя очень по-разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.
4. В играх иногда активен, иногда апатичен.
5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.
6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.
7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.
8. Рассерженный, «впадает в бешенство».
9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.
10. Для ручной работы не хватает физических сил.
11. Вял, безынициативен (в классе).
12. Апатичен, пассивен, невнимателен.
13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.
14. Движения замедленны.
15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).
16. Взгляд «тупой» и равнодушный.
17. Всегда ленив и апатичен в играх.
18. Часто мечтает наяву.

19. Говорит невыразительно, бормочет.
20. Вызывает жалость (угнетенный, несчастный), редко смеется.

III. **У — уход в себя.** Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров («замкнут в себе»).
5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий (живет в другом мире).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.
10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).
11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.
12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.
13. Ведет себя подобно «настороженному животному».

IV. **ТВ — тревожность по отношению к взрослым.** Беспокойство и неуверенность в том, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Симптомы 1—6 ребенок старается убедиться, «принимают» ли и любят ли его взрослые. Симптомы 7—10 — обращает на себя внимание и преувеличенно добивается любви взрослого. Симптомы 11—16 — проявляет большое беспокойство о том, «принимают» ли его взрослые.

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.
2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.
3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).
4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учителю.
5. Очень часто приносит и показывает учителю найденные им предметы, рисунки, модели и т. п.
6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.
7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.
8. «Подлизывается», старается понравиться учителю.
9. Всегда находит предлог занять учителя своей особой.
10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя.
11. Добивается симпатии учителя. Приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.
12. Пытается «монополизировать» учителя (занимать его исключительно собственной особой).
13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.
14. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.
15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.
16. Полностью «устраняется», если его усилия не увенчиваются успехом.

V. **ВВ — враждебность по отношению к взрослым.** Симптомы 1—4 — ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5—9 — относится ко взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10—17 — открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18—24 — полная, неуправляемая, привычная враждебность.

1. Переменчив в настроениях.
2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в «хорошем» настроении.

3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.
4. Часто бывает в плохом настроении.
5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.
6. Когда о чем-то просит учителя, то бывает иногда очень сердечным, иногда — равнодушным.
7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителем.
8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.
9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.
10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.
11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).
12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.
13. Неприятен, в особенности когда защищается от предъявляемых ему обвинений.
14. «Бормочет под нос», если чем-то недоволен.
15. Негативно относится к замечаниям.
16. Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений.
17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.
18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.
19. «Дикий» взгляд. Смотрит «исподлобья».
20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.
21. Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу).
22. Охотнее всего дружит с так называемыми «подозрительными типами».
23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.
24. Ведет себя непристойно.

VI. **ТД — тревога по отношению к детям.** Тревога ребенка за принятие себя другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

1. «Играет героя», особенно когда ему делают замечания.
2. Не может удержаться, чтобы не «играть» перед окружающими.
3. Склонен «прикидываться дурачком».
4. Слишком смел (рискует без надобности).
5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.
6. Любит быть в центре внимания.
7. Играет исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.
8. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.
9. Хвастает перед другими детьми.
10. Паясничает (строит из себя шута).
11. Шумно ведет себя, когда учителя нет в классе.
12. Одевается вызывающе (брюки, прическа — мальчики; преувеличенность в одежде, косметика — девочки).
13. Со страстью портит общественное имущество.
14. Дурацкие выходки в группе сверстников.
15. Подражает хулиганским проделкам других.

VII. **А — недостаток социальной нормативности (асоциальность).** Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы 1—5 — отсутствие стараний понравиться взрослым. Безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы 5—9 у более старших детей могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10—16 — отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 — считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права.

1. Не заинтересован в учебе.
2. Работает в школе только тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют работать.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.

4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.
5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.
7. Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых.
8. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми.
9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашние задания.
11. Берет чужие книги без разрешения.
12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.
13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.
14. «Нечестный игрок» (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).
15. Не может смотреть прямо в глаза другому.
16. Скрытен и недоверчив.

VIII. **ВД — враждебность к детям.** (От ревнивого соперничества до открытой враждебности.)

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.
3. Надоедает другим детям, пристает к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.
5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.
6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.
7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.
8. Пристает к более слабым детям.
9. Другие дети его не любят или даже не терпят.
10. Дерется несоответствующим образом (кусается, царапается и пр.).

IX. **Н — неугомонность.** Неугомонность, нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонность к кратковременным и легким усилиям. Избегание долговременных усилий.

1. Очень неряшлив.
2. Отказывается от контактов с другими детьми таким образом, что это для них очень неприятно.
3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.
4. В играх совершенно не владеет собой.
5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.
6. Неровный, безответственный в ручном труде.
7. Нестарателен в школьных занятиях.
8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.
9. В классе не может быть внимателен или длительно на чем-либо сосредоточиться.
10. Не знает, что с собой поделать. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок.
11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

X. **ЭН — эмоциональное напряжение.** Симптомы 1—5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости. 6—7 — о серьезных страхах. 8—10 — о прогулках и непунктуальности.

1. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста.
2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.
3. Слишком инфантилен в речи.
4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.
5. Играет исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.
6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.
7. Другие дети пристают к нему (он является «козлом отпущения»).

8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает **уроки, хотя** на самом деле он пытался это сделать раз или два.
9. Часто опаздывает.
10. Уходит с отдельных уроков.
11. Неорганизован, разболтан, несобран.
12. Ведет себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

XI. **НС** — **невротические симптомы.** Острота их может зависеть от возраста ребенка; они также могут быть последствиями существовавшего прежде нарушения.

1. Заикается, запинается. «Трудно вытянуть из него слово».
2. Говорит беспорядочно.
3. Часто моргает.
4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные «тики».
5. Грызет ногти.
6. Ходит, подпрыгивая.
7. Сосет палец (старше 10 лет).

XII. **С** — **неблагоприятные условия среды.**

1. Часто отсутствует в школе.
2. Не бывает в школе по нескольку дней.
3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
5. Неряшлив, «грязнуля».
6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
7. Значительно некрасивее других детей.

XIII. **СР** — **сексуальное развитие.**

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу.
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращенные наклонности.

XIV. **УО** — **умственная отсталость.**

1. Сильно отстает в учебе.
2. «Туп» для своего возраста.
3. Совершенно не умеет читать.
4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
5. Совершенно не понимает математики.
6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.
7. Попросту глуп.

XV. **Б** — **болезни и органические нарушения.**

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы тела.

XVI. **Ф** — **физические дефекты.**

1. Плохое зрение.
2. Слабый слух.

3. Слишком маленький рост.
4. Чрезмерная полнота.
5. Другие ненормальные особенности телосложения.

На регистрационном бланке подчеркиваются те фрагменты поведения, которые характерны для данного ребенка. Заполняется КН педагогом или воспитателем, вообще человеком, хорошо знающим ребенка. Однако интерпретация данных и постановка диагноза школьной дезадаптации требуют специальной психологической подготовки, поэтому должны осуществляться самим школьным психологом. Следует отметить, что субъективное представление педагога о ребенке может не совпадать с диагнозом, который ставит психолог на основе заполненной этим педагогом КН. Опыт применения КН показывает, что обычно представление педагога и диагноз психолога не противоречат друг другу, но использование КН позволяет снять излишний субъективизм, оценочность педагогической характеристики и дает более детальную, объективную картину особенностей развития личности и поведения.

Структура заполненной КН может быть различной. Во-первых, может быть подчеркнуто большое число фрагментов поведения, относящихся лишь к нескольким синдромам. Во-вторых, большое число подчеркнутых фрагментов может быть и при отсутствии какого-либо доминирующего синдрома. В-третьих, можно встретить относительно небольшое количество подчеркнутых фрагментов, но таких, которые свидетельствуют о тяжелых нарушениях поведения. Наконец, в-четвертых, наблюдаются изолированные подчеркнутые фрагменты. Анализ структуры КН, доминирующих синдромов (в случае их наличия), особенностей подчеркнутых фрагментов поведения позволяет понять природу и проявления дезадаптации школьника и наметить пути коррекции.

Особого внимания заслуживает вопрос о возможности измерения степени дезадаптации. По мнению Стотта, использование какого-либо «коэффициента дезадаптации», получаемого в результате суммирования отдельных фрагментов поведения, может быть весьма ограниченным прежде всего потому, что эти фрагменты неоднородны. Вместе с тем и сам Стотт, и другие исследователи применяли этот коэффициент для определенных целей.

Приведем некоторые данные об использовании КН, содержащиеся в исследовании В. А. Мурзенко (44), поскольку они, отражая некоторые особенности отечественной выборки (исследование проводилось в V—VIII классах средних школ Ленинграда), могут служить для практического психолога ориентировочными критериями.

По данным В. А. Мурзенко, «коэффициент дезадаптации» основной части выборки составляет от 6 до 25 баллов, у 20,8% выборки «коэффициент дезадаптации» превышает 25 баллов, что свидетельствует, по мнению автора, о значительной серьезности нарушения механизмов личностной адаптации — такие дети стоят уже на грани клинических нарушений и нуждаются в специальной помощи, вплоть до вмешательства психоневролога. В отношении

5,5% учащихся можно скорее говорить о ситуативных реакциях, чем об устойчивых личностных обусловленностях[1].

Анализ структур заполненных КН показал, что типичной является структура, при которой выделяется доминирующий синдром, иногда — группа синдромов. Выделены следующие частоты распределения доминирующих синдромов: V. «Враждебность по отношению к взрослому» — 34,4%; VII. «Недостаток социальной нормативности» — 22,2%; III. «Уход в себя» — 12,5%; II. «Депрессия» — 11,1%; VIII. «Конфликтность в отношениях со сверстниками» — 11,1%; I. «Недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям» — 8,3%.

Опыт использования КН в работе отечественных и зарубежных психологов позволяет рекомендовать ее в качестве важного инструмента для диагностики трудностей адаптации ребенка в школе. Очевидное достоинство метода состоит в том, что соответствующая информация о ребенке может быть получена как от учителя, имеющего возможность в течение длительного времени наблюдать за поведением ученика в самых различных ситуациях (для определенных целей может быть полезно сравнение КН, заполненных на одного ребенка разными педагогами), так и от школьного психолога в том случае, если он имел возможность достаточно долго наблюдать за ребенком. Особый интерес представляет совместная работа педагога и школьного психолога по заполнению КН. Такая совместная работа позволяет найти им общий язык как при постановке «диагноза», так и при составлении коррекционных, развивающих программ.

Неоднократное заполнение КН, фиксирующее разные этапы работы с тем или иным учеником (или с группой учащихся), может дать объективные показатели эффективности проводимой воспитательной или психокоррекционной работы. Как известно, проблема определения эффективности деятельности школьной психологической службы в настоящее время стоит довольно остро, и одной из причин этого является как раз отсутствие необходимых объективных способов определения наличия или отсутствия позитивных сдвигов в поведении и особенностях личности детей в ходе работы с ними.

Безусловно, самым важным является то, на что непосредственно направлена КН, а именно тонкая диагностика тех психических нарушений, которые характерны для того или иного конкретного ребенка. Это позволяет оценить КН как важный инструмент для реализации индивидуального подхода к учащимся.

Чрезвычайно важным аспектом применения КН является ее «обучающий эффект», так как программированное наблюдение, которое можно проводить, опираясь в качестве ориентиров на систему выделенных в КН симптомов или фрагментов поведения, тренирует эту способность у самого наблюдателя, что может быть

[1] В. А. Мурзенко использовал только первые 11 синдромов (162 фрагмента), отбросив 36 фрагментов, оказавшихся неинформативными для целей его исследования.

полезно как для школьного психолога, так и для педагога, воспитателя. Вместе с тем отметим еще раз, что содержательная интерпретация материалов, получаемых с помощью КН, может проводиться только специалистом-психологом. Это объясияется тем, что психологическая итерпретация полученых результатов с иеобходимостью включает рассмотреиие их в целостиом контексте психологических представлений о строеиии личиости и закономериостях ее возрастиого развития.

III.1.4. Другие методы изучеиия дезадаптации. Использование для определеиия степени и характера трудновоспитуемости иабора симптомов, отражающих отдельиые формы поведения, встречается и в работах других авторов. Так, в работе Шюрера и Смекала приводятся следующие «симптомы диффисильиости», сформулированиые в виде вопросов для исследования (62, с. 270—271):

1. Как заботнтся о своей внешностн?
2. Как соблюдает порядок в своих вещах? (Складыванне одежды и т. д.).
3. Выполияет свои обязаиности без иапоминания?
4. Прекословнт, сопротнвляется, угрожает? Кому?
5. Что бывает прнчнной строптивостн?
6. Раздражает братьев и сестер или другнх детей? Как?
7. Бывают частые конфлнкты — ссоры нлн дракн? С кем?
8. Ревиует к кому-ннбудь? Как?
9. Завндует кому-инбудь? Берет чужне нгрушкн н т. п.?
10. Командует кем-нибудь? Стремнтся главенствовать?
11. Отказывается кому-ннбудь повиноваться?
12. Выдумывает о себе неправднвые истории?
13. Отрнцает свон проступкн?
14. Лжет? Когда и как?
15. Старается кого-ннбудь обмануть? Кого и как?
16. Портнт чрезмерно свон вещн — игрушки, одежду?
17. Портит чужне вещн?
18. Совершает кражн — чего?
19. Как использует украденные предметы?
20. Бродяжннчает? Прн каких обстоятельствах?
21. Прогулнвает (не ходнт в школу)? При какнх обстоятельствах?
22. Обращает на себя как-лнбо внимание?
23. Есть у него какне-ннбудь сексуальные плохне прнвычкн нли проступкн?
24. Уклоняется от трудиых заданнй — прн какнх обстоятельствах?
25. Легко отступает после иеудачн?
26. Часто, свалнвая внну, ссылается на что-нибудь?
27. Жалуется нлн обвнняет другнх в собственной иеудаче?
28. Есть у иего чувство долга?
29. Умеет развивать усилия н стойко их проводить?
30. Имеются у иего какне-ннбудь другне дефекты поведения?

Шюрер и Смекал ие приводят какого-либо формализоваииого алгоритма работы по приведениым выше вопросам. Вместе с тем, учитывая общий подход к изучеиию трудиых детей, реализуемый даниыми авторами, его близость к подробно изложеииому выше подходу Стотта, можио рекомеидовать формы работы с выделеиными симптомами диффисильиости, аналогичные тем, которые выше были изложены при аиализе КН. Различия состоят, во-первых, в том, что в даиием случае отдельные симптомы ие объедиияются в симптомокомплексы (синдромы), и, во-вторых, в том, что они

характеризуют сравнительно узкую категорию «трудных» детей, а именно тех, которые вызывают затруднения у учителей и воспитателей своей недисциплинированностью, которые не соблюдают социальных норм, плохо социализированы.

Оценка поведения ребенка наблюдателем — не единственный метод изучения трудных детей. Активно применяются в этой области и методы, основанные на самооценке. Одним из таких методов является достаточно хорошо известный опросник Белла, направленный на выявление степени неприспособленности детей в разных областях жизни (в семье, в школе, в отношении к обществу и к самому себе и др.). Опросник Белла может использоваться в работе с детьми всех школьных возрастов. Он состоит из 200 вопросов, на которые ребенок должен ответить, подчеркивая на специальном бланке ответы «да» или «нет». Насколько можно судить по известным нам источникам, опросник Белла в отечественной психологии не применялся. Однако во Всесоюзном центре переводов имеется подробное руководство по его применению (9).

Мы описали некоторые подходы к выделению разных категорий трудных детей и подростков. Школьный психолог может выбрать то или иное направление работы, разработать собственные методы выделения «трудных» детей в зависимости от тех конкретных задач, которые он перед собой ставит. Часто бывает полезно использование разных подходов.

ГЛАВА 2
ДЕТИ, ТРЕБУЮЩИЕ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

Как известно, в современной массовой школе обучается достаточно большое количество детей со значительными отклонениями от медицинской нормы. Обучение и воспитание таких детей ставит перед школой по меньшей мере две серьезные проблемы: во-первых, как помочь им нормально развиваться и, во-вторых, как свести к минимуму возможные отрицательные последствия их совместного обучения с другими детьми. Школьный психолог участвует в решении этих проблем. Однако и он, и администрация школы должны отчетливо понимать, что работа психолога только тогда будет по-настоящему эффективной, когда он будет действовать в границах своей профессиональной компетенции, выполняя свои специфические функции в работе с детьми с различными заболеваниями. Проанализируем эти функции.

III.2.1. Раннее выявление отклонений в развитии. Прежде всего необходимо своевременно выявить тех детей, которые нуждаются в консультации дефектолога, психоневролога, психиатра или соматического врача (для оперативной постановки медицинского диагноза и оказания медицинской помощи). В отношении многих заболеваний ранняя постановка диагноза является залогом успешности лечения. Школьный психолог часто оказывается первым специалистом, который может способствовать такой ранней диа-

гностике, и это следует рассматривать как одну из важных задач его работы.

Понять, в чем причина трудностей того или иного ребенка, надо ли обращаться к врачу или достаточно психолого-педагогической коррекции, часто бывает очень трудно. В практике школы нередко оказывается, что за собственно педагогическими трудностями скрываются нарушения, имеющие патопсихологическую или соматическую природу, и наоборот, симптоматика, казалось бы, типичная для определенного заболевания, может объясняться педагогическими или психологическими причинами.

Например, в нашей практике был случай, когда к психологу обратилась учительница русского языка по поводу «ужасного» почерка одного семиклассника, в чем она усматривала вызов и неуважение к себе. Наблюдения психолога за этим школьником показали, что мальчик отличался крайней двигательной неловкостью и неумелостью. У него были неприятности не только с учительницей русского языка, но и с преподавателями физкультуры и труда, уроки которых он прогуливал, что, по-видимому, было связано с тем, что на этих уроках он был хуже всех. Преподаватель физики неплохо относился к мальчику, но строго-настрого запретил ему даже близко подходить к приборам. Беседа с матерью мальчика выявила, что он с раннего детства часто падал, не мог держать равновесия, с большим трудом овладевал двигательными навыками. Все это навело психолога на мысль о возможной неврологической природе моторных нарушений у этого подростка, что полностью подтвердилось специалистом-невропатологом. Медикаментозное лечение, а также специальные упражнения, которые посоветовал невропатолог, позволили в короткий срок добиться существенного улучшения. Важно и то, что правильно поставленный медицинский диагноз помог восстановить нормальные взаимоотношения подростка с учителями.

Приведем и противоположный пример. Преподаватель начальной школы обратил внимание психолога на первоклассницу, которая, по его мнению, была умственно отсталой и нуждалась в переводе во вспомогательную школу. По характеристике педагога, девочка не могла усвоить даже простейших школьных знаний и совершенно не владела социальными навыками (могла, задрав юбку, почесать ногу во время урока, выйти без разрешения из класса и т. п.). Наблюдения за поведением девочки на уроках как будто подтверждало мнение учителя. Однако психолог заметил, что на переменах она ничем не отличалась от других детей: наравне со всеми участвовала в играх, затеях, оживленно болтала с подружками. Было решено провести психологическое обследование. Оно выявило следующее. Выполнение всех заданий, непохожих на школьные (субтесты Векслера «Сюжетные картинки», «Недостающие детали», «Кубики Кооса», «Понятливость» и др.), было на уровне возрастной нормы. Тогда же, когда задание психолога было похоже на школьное (посчитать, написать что-то, прочесть фразу из учебника), девочка совершенно не могла с ним справиться и как бы даже не понимала, чего от нее хотят. Из беседы с девочкой психолог узнал, что до школы она жила с бабушкой в маленькой деревне. Девочка не посещала детский сад, с ней никто специально не занимался, в результате чего ребенок оказался совершенно не готов к школе, не имея к семи годам соответствующих учебных и общекультурных навыков. Придя в I класс московской школы, девочка с самого начала не могла выполнять, а часто и понять требования учителя, не успевала за общим темпом работы класса. В результате девочка выработала своеобразную защитную реакцию — «отключаться», даже не стараясь понять, в чем состоит задание учителя. Вместе с тем психологическое исследование показало, что уровень психического развития девочки соответствует возрастной норме, у нее развита игровая деятельность, девочка хорошо общается со сверстниками. Специальные занятия, организованные психологом, помогли достаточно быстро снять страх перед школой и выработать навыки письма и счета. Эта работа и последующее подключение к ней воспитателя группы продленного дня способствовали тому, что в течение полугода девочка стала нормальной «средней» ученицей.

Считаем необходимым отметить, что школьному психологу не следует впадать в крайнюю медицинскую подозрительность, видя за каждым нарушением поведения, странностью эмоциональной реакции, неуспеваемостью повод для обращения к врачу. Серьезным основанием для такого обращения могут служить либо такие случаи, когда расстройства носят множественный характер, касаются разных сторон психической жизни ребенка и наблюдаются на протяжении достаточно длительного периода, либо когда одиночное расстройство носит ярко выраженный патологический характер.

При наличии подозрения на необходимость медицинской помощи целесообразно самому школьному психологу предварительно провести психологическую диагностику для уточнения этого предположения. Известно, что ряд психологических методик позволяет выделить некоторые особенности психического развития, выходящие за рамки нормы (55, 6, 23, 47, 50). Безусловно, нет смысла использовать всю имеющуюся в распоряжении психолога батарею тестов, а целесообразно отобрать методы, основываясь на предварительной гипотезе, вытекающей из анализа запроса учителей и родителей, результатов наблюдений и т. п.

III.2.2. Работа психолога с родителями больных детей. Следующей важной функцией в работе психолога с обсуждаемой категорией «трудных» детей является правильная ориентация родителей ребенка. Прежде всего психолог должен иметь в виду, что само обращение за медицинской помощью в отношении того или иного ребенка в подавляющем большинстве случаев исходит от родителей.

Практика показывает, что отношение к возможной болезни ребенка, в особенности психической, часто бывает у родителей неправильным: от полного игнорирования болезненных симптомов и даже аффективного отрицания самого предположения о возможности заболевания до преувеличения этих симптомов, постановки собственного (самого страшного) диагноза и панической реакции на него, часто сопровождающейся просьбами как можно скорей положить ребенка в больницу, лечить его медикаментами, электросном, электрошоком и т. п. Задача психолога, учитывая это, в тактичной форме, но четко и аргументированно объяснить ситуацию, важность и необходимость обращения к специалисту — медику или дефектологу. Но и после того, как диагноз поставлен и ребенку назначено лечение, многие родители могут обращаться к школьному психологу за помощью. При консультировании таких родителей школьному психологу необходимо учитывать не только характер заболевания, но и индивидуальные особенности каждого ребенка, а также специфику его школьной и семейной ситуации.

III.2.3. Больной ребенок в массовой школе. Чрезвычайно важной функцией является адаптация детей, требующих медицинской

помощи, к обучению в массовой школе. Современной школе в большинстве случаев присуща установка на то, чтобы избавиться от ребенка, по тем или иным показателям, выходящим за пределы медицинской нормы: перевести во вспомогательную школу, на индивидуальное обучение, отправить на длительное время в санаторий или даже просто в соседнюю школу. Мотивируется это обычно интересами большинства детей, которым этот ребенок мешает учиться (это относится прежде всего к детям с психопатологическими отклонениями). Конечно, дети с низким уровнем умственного развития, гиперактивные, с повышенной агрессивностью и т. п. затрудняют работу в классе, однако на эту объективную трудность можно реагировать по-разному. Можно добиваться вывода ребенка из школы, а можно постараться использовать эту трудную ситуацию конструктивно. Последнее бывает часто не только единственно возможным в силу отсутствия других вариантов, но, по нашему мнению, и продуктивным как для воспитания самого больного ребенка, так и для воспитания других детей. Дело в том, что в жизни и больные люди, и здоровые не живут в каких-то особых условиях, изолированно друг от друга; они должны нормально общаться между собой, с пониманием и взаимной доброжелательностью относиться друг к другу. Лучше, проще всего учиться этому с детства. Научить детей не смеяться над ребенком, чем-то отличающимся от других, не относиться к нему с презрением и высокомерием, а, наоборот, помогать, правильно вести себя даже с тем, кто глупее, дерется, вызывает явную антипатию своим внешним видом или просто «со справкой» (что в современной школе иногда является настоящим клеймом),— действительные уроки гуманизма. Только при такой установке можно найти правильные пути адаптации и развития больного ребенка в классном коллективе и одновременно сделать так, чтобы он не мешал нормальному обучению и воспитанию одноклассников.

Однако практически реализовать такую установку часто бывает очень трудно. Задача психолога — помочь учителю найти конкретные способы включения больного ребенка в жизнь классного коллектива.

Воспользуемся для примера проблемой, часто возникающей в подростковых классах в отношении детей с так называемым «астеноневротическим синдромом». Такие дети очень обидчивы, бурно, неадекватно, «всем на смех» реагируют на малейшие поддразнивания, колкости и уже поэтому становятся удобным объектом для насмешек и даже издевательств со стороны одноклассников (такие проявления «детской жестокости» некоторые психологи считают формой самоутверждения). Часто своими реакциями дети с астеноневротическим синдромом провоцируют и учителей относиться к ним либо с насмешкой, либо, напротив, предельно строго. Учителя иногда предъявляют к ним жесткие требования, пытаясь изменить неправильное поведение школьника. Но дети с астеноневротическим синдромом нуждаются в предельно щадящем ре-

жиме, ровном, доброжелательном отношении, не переносят жестких требований; в противном случае возникает обострение заболевания. Вся эта ситуация неправильного отношения к ребенку с невротическими отклонениями часто бывает не осознана и не понята ее участниками либо понята превратно, и, конечно, эта ситуация требует вмешательства психолога.

Школьный психолог должен проявлять особое внимание не только к детям с психопатологическими отклонениями, но и к детям с хроническими соматическими заболеваниями, которые часто приводят к серьезным психологическим последствиям. Известно, например, что у детей, больных ревматизмом, на стадии обострения заболевания резко ухудшаются внимание, память, умственная работоспособность, что приводит к снижению успеваемости, к тому, что ребенок как бы перестает работать на уроке, и т. п. Если педагог понимает причины этого и находит правильные формы воспитательных воздействий (не спрашивает ребенка в это время, не делает ему замечаний, не подгоняет, своим эмоциональным отношением постоянно как бы демонстрируя ребенку: «Все в порядке»), то после обострения болезни ребенок быстро восстанавливает нормальные способы учебной работы. Если же педагог всякими формами показывает ребенку, что он не доволен его учебой и поведением, а тем более ругает его и наказывает, то и после приступа у ребенка может надолго закрепиться возникшее ухудшение памяти, внимания, интеллектуальной деятельности.

Завершая обсуждение проблемы детей с отклонениями от медицинской нормы, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что в работе с ними психолог выполняет скорее функции консультанта, своего рода посредника между таким ребенком и врачом, учителем, родителями, одноклассниками. Конечно, нельзя исключить и возможности некоторой собственно психологической работы с ребенком, в ходе которой школьный психолог может проводить коррекцию отдельных форм поведения, самооценки и др. Однако эта работа должна рассматриваться лишь в качестве элемента общего процесса лечения ребенка.

ГЛАВА 3
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫЕ ДЕТИ

Вторую группу «трудных» детей составляют школьники, которых иногда называют трудновоспитуемыми, иногда социально дезадаптированными, или педагогически запущенными, иногда детьми с отклоняющимся, или предпреступным поведением. Во всех этих случаях речь идет о таких детях, поведение которых значительно выходит за границы социальной нормы и которые плохо поддаются и, более того, как правило, активно сопротивляются воспитательным воздействиям со стороны учителей и родителей. Такие учащиеся составляют «группу риска» с точки зрения возможности совершения ими правонарушений. Если, говоря о детях

с отклонениями от медицинской нормы, мы рассматривали границу между медицинской нормой и патологией, то здесь мы должны иметь в виду границу между правосообразным и криминальным поведением.

В школе обычно имеются сведения о трудновоспитуемых детях, в первую очередь о тех, которые стоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, и часто администрация школы ждет от психолога решения проблемы этих детей как первоочередной. В настоящее время большинство таких запросов касается детей, которых подозревают в токсикомании, подростков, склонных к наркомании и алкоголизму, ведущих раннюю половую жизнь (последнее особенно волнует в отношении девочек), участвующих в неформальных объединениях анти- и асоциального характера. Много запросов и относительно детей, замеченных в воровстве, хулиганских действиях.

Так же как и в работе с больными детьми, в работе с трудновоспитуемыми психологу важно понять пределы своей профессиональной компетенции, поскольку проблема перевоспитания таких школьников, конечно, может быть решена только в широком социальном контексте.

Что же может и должен делать школьный психолог?

III.3.1. Выявление причин отклоняющегося поведения. Прежде всего задача школьного психолога состоит в том, чтобы в каждом конкретном случае выявить причины отклоняющегося поведения. В ходе решения этой диагностической задачи необходимо в первую очередь выделить те случаи анти- и асоциального поведения, которые имеют патопсихологическую природу. Исследования показывают, что многие виды психических заболеваний проявляются в школьных возрастах именно в хулиганстве, различных девиантных формах поведения (52, 37, 38). Такие случаи, которые внешне проявляются как трудновоспитуемость, по существу относятся к области медицины.

Традиционно причины трудновоспитуемости и противоправного поведения ищут, выясняя особенности семейного окружения, работы школы, влияния «улицы», неформальных групп. Не отрицая важности анализа этих факторов, подчеркнем, что для школьного психолога первоочередное значение должна иметь собственно психологическая диагностика. Так, например, для него важно не просто определить и зафиксировать участие подростка в некотором неформальном объединении, но выяснить, какие потребности он удовлетворяет при этом: хочет ли он самоутвердиться или почувствовать защищенность в группе, реализовать мотивацию дружеского общения или удовлетворить потребность в алкоголе, наркотиках. Чрезвычайно важно проследить путь, который привел подростка в данную группу, причем здесь также важен психологический аспект. Необходимо выяснить и субъективное отношение подростка к себе, своему поведению, окружению. О значимости последнего говорят, в частности, данные американского психолога

К. Роджерса, который показал, что среди факторов, влияющих на прогноз будущего поведеиия несовершеннолетних правонарушителей (психологическая атмосфера в семье, условия школьного обучения, степень влияиия знакомых, физическое развитие, иаследственность и т. п.), иаиболее весомым оказывается фактор самопознания — четкости и реалистичности осознания себя и своего окружения (54, с. 221—222).

III.3.2. Психокоррекционная работа с трудновоспитуемыми детьми и подростками. В литературе описаиы общие прииципы и некоторые конкретные методы психокоррекционной, психотерапевтической работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками (7, 24, 28, 31, 53, 58, 60, 63, 64). Следует отметить, что овладеть теми или иными способами такой работы только по литературиым источникам весьма сложно, поскольку это требует активного практического обучения. Все же мы рискием привести в качестве примера программу психокоррекционной и воспитательиой работы, предлагаемую немецким исследователем Клюге для школьников, характеризуемых как трудновоспитуемые (см. табл.).

Достоинство этой программы состоит в том, что в ией выделены основные структурные компоненты тренинга, рассчитаиного иа достаточио длительный период времени и включающего как собственно психологическую, так и педагогическую коррекцию. Эта программа ориентирована иа иаиболее «сложных» учащихся массовой школы, находящихся по характеристикам своего социального поведения в «группе риска». Выделенные компоненты, с одной стороиы, являются достаточио общими, а с другой — не выступают как жестко задаииые и могут быть видоизмеиены и конкретизированы в зависимости от возраста детей и условий реализации программы.

Подчеркнем еще раз, что профессиональиая работа психолога с трудновоспитуемыми детьми ие должиа и ие может подмеиять собой собствеино педагогическую работу с ними (это, в частиости, видно из приведенной выше программы). И не только потому, что психолог в принципе не лучший воспитатель, чем учитель. А потому, что в подходе к трудновоспитуемому ребенку или подростку каждый из них действует своими средствами и реализует свою задачу: педагог задает систему общественных ценностей, нравственных идеалов, определяет направление, содержательиые «перспективные линии» (А. С. Макаренко) личностиого развития; психолог обеспечивает формирование и оптимальное функциоиирование соответствующих психологических механизмов. Смешеиие этих задач, подмена одна другой (часто встречающиеся в практике работы школьиого психолога) оказываются малоэффективиыми для воспитания «трудных» учащихся и создают условия для возиикновения чувства профессиоиальной иеполноцениости как у педагога, так и у психолога, для профессиональных конфликтов между иими.

Исходный уровень		Не готов к учебному процессу, нет готовности к сотрудничеству в рамках совместной программы, демонстрация диссоциального поведения в педагогических ситуациях: никакого согласия на предложения педагога, обход учебных заданий, отказ от всякого контакта с педагогами, игнорирование необходимости помогать окружающим
Требуемое: специальные педагогические ожидания		Привить готовность к учебе в отдельных групповых мероприятиях; привить социальную способность к групповой активности в школьно-педагогических ситуациях
Просветительная программа	Содержание	*Фаза подготовки учебы:* снижение требований к школьнику, пока они не будут соответствовать его актуальному уровню; наблюдение за развитием проектов, содействие или подготовка средств работы (планов, чертежей и т. п.). Смена педагогической установки с «ориентированной на преподавание» на «ориентированную на учащегося», инициирование и содействие индивидуальной работе, развитию интересов. Разрешение школьнику посещать уроки только два часа в день, выполнять задания в размере только одной задачи в день
	Принцип	Постепенность (самые малые шаги), педагогический ритм, внимание к ручной работе, ориентация на самодеятельность учащегося
	Форма	Индивидуальная работа с учащимся
	Средства	Словесная информация, рабочая карта, игры и книги
	Стиль	Обращен на учащегося
Воспитательная программа	Содержание	*Подготовительная групповая фаза:* создание товарищеских контактов, сообщения учащихся о собственном опыте и знаниях, ограничения вульгарного стиля разговора, специальные формы поощрения каждого, организация свободного времени в классе, организация помощи каждому члену группы в любое время
	Специальная форма	Отдельные педагогические мероприятия, поиск собственного помещения для групповых занятий, проведения досуга и т. п.
	Способ	Узнавать, упражняться, повторять положительные элементы поведения
	Стиль	Преимущественно по-товарищески

III.3.3. Психопрофилактика анти- и асоциального поведения. Решая каждый свою задачу, школьный психолог и педагог должны, конечно, работать в тесном контакте. Одной из форм такого взаимодействия является консультирование психологом учителя. Причем в некоторых случаях именно консультационная работа становится ведущей. Такой перенос акцента происходит тогда, когда основные причины и проявления трудновоспитуемости связаны со школой и когда главным действующим лицом в перевоспитании должен стать именно педагог, правильно ориентированный психологом (см. 53, с. 360). В тех случаях, когда по существу ученик уже отошел от школы и основная его жизнь протекает «на улице», с группой подростков-делинквентов, также не связанных со школой, чаще всего нет смысла опираться на педагогический коллектив или отдельного учителя, а следует самому психологу вести с подростком определенную работу. В некоторых случаях бывает полезно работать в контакте с инспекцией по делам несовершеннолетних и другими органами ранней профилактики правонарушений. Школьный психолог может выступать в качестве консультанта или партнера работников таких служб, либо по своей инициативе, либо по их запросу. В крайних случаях — при возбуждении судебного дела против подростка или привлечении учащегося в качестве свидетеля — школьный психолог может (по запросу суда) выступать также в качестве эксперта.

В работе психолога с детьми, входящими в «группу риска», большое значение имеет профилактика возможных правонарушений. Поэтому важно уделить внимание тем особенностям поведения, которые могут предшествовать правонарушениям.

Правонарушению, как правило, предшествуют прогулы. Раннее их выявление и правильная работа по их ликвидации могут явиться одним из наиболее ценных методов профилактики. Существует очень много разновидностей прогулов, и в литературе известны попытки их классификации. В этой связи заслуживает внимания разделение прогула как формы отклоняющегося поведения, результатом чего может стать противоправный поступок, и прогула, свидетельствующего о невротизации ребенка и являющегося симптомом «школьной фобии» (школьного невроза).

Другой группой, представляющей опасность с точки зрения возможности совершения правонарушения, являются переростки, «жители Камчатки», учащиеся (VII—X классов), которые совершенно не учатся, а лишь нетерпеливо ждут своего «освобождения». Такие ребята либо так и не поняли, что в школе можно научиться чему-то действительно полезному, либо отчаялись усвоить что бы то ни было. Профилактическая работа с этой группой юношей и девушек требует выхода за рамки школьных проблем, она должна осуществляться в более широком социальном контексте, быть ориентирована на настоящую жизнь (18[1], с. 63). Возможно, наи-

[1] Несмотря на то что работа Т. К. Н. Гиббенса издана почти четверть века назад, она представляет, на наш взгляд, значительный интерес, поскольку в ней представлены обобщенные данные психологических, социологических и

более эффективной работой школьиого психолога с такими учащимися может быть работа по профориентации и профконсультации, а также иидивидуальиое или групповое обсуждение сугубо личных проблем (любовь, будущая семья и т. п.).

Эффективная профилактика возможных правонарушений предполагает раннее выявление прогиостически зиачимых особенностей поведеиия и личности детей. К таковым, помимо названных выше, следует также отнести отвержение ребенка сверстниками, которое становится заметиым уже начиная с младшей школы. Диагностика отверженности, как известно, довольно просто осуществляется с помощью социометрии. Ее полезно провести для возможио раинего выявления так иазываемых «отверженных» и организации специальиой работы с ними и с классом. Психологи, изучавшие причины отверженности, показали, что иаиболее часто в младшей школе сверстники не любят и отвергают тех детей, которые «раздражают их одним своим видом», а также «тупых», «грязнуль», всезиаек и хвастунов. В средней школе иаиболее непопулярными оказываются подростки, ведущие себя иезависимо по отношеиию к группе сверстников, ее цениостям и иормам, тех, у кого «иглы наружу», которые сами всех отталкивают, эгоистичных и агрессивных, а также, как и в младшей школе, «самых умных». Школьиый психолог, учитывая эти момеиты, должеи, конечно, выявить глубокие психологические причиии изолироваиности, отвержеииости каждого ребенка. Хорошо зарекомендовал себя тренинг общения в коррекционной работе с такими детьми и включеиие их в группу сверстников (20, 7, 53).

Скажем несколько слов о проблеме успеваемости в данном контексте. Многих трудновоспитуемых школьников отличает плохая успеваемость. Обычно ее объясияют именно плохим поведеиием, подразумевая, что если исправится это поведение, то повысится и успеваемость. Во многих случаях это действительио так. Однако в некоторых случаях подобиое объяснение не позволяет разглядеть иекоторых дефектов интеллектуальиого развития, имеющих подчас органическое происхождение, которое является подлинным источником неуспеваемости и, как следствие, трудновоспитуемости. Психолог может дифференцировать эти случаи с помощью, скажем, теста Векслера или каких-либо других тестов интеллекта.

Часто неуспеваемость трудновоспитуемых детей является следствием не столько дефектов их интеллектуального развития, сколько неразвитости их познавательных интересов, познавательной потребности. Не умея самоутвердиться в сфере учения, основной сфере школьной жизни, неуспевающие школьники часто находят в качестве компенсаторных, замещающих разного рода девиантные формы поведения. Типичными компенсаторными формами поведения являются поведение «классного шута», поведение «луд-

---

медицинских исследований по проблемам преступности несовершеннолетних, проводимых в западных странах с конца XIX до 60-х годов XX века.

дита», который рвет тетради отличников, ломает парты и другую школьную мебель, поведение драчуна.

«Неблагоприятное положение этих (неуспевающих.— Авт.) детей в среде сверстников,— говорилось на IV симпозиуме детских психиатров социалистических стран,— вызывает у них ряд компенсаторных реакций, чаще инфантильного характера. Низко оценивая себя по интеллекту, они нередко дают себе самые высокие оценки по силе, красоте и росту. Стремясь обеспечить себе успех любыми средствами, они сосредоточивают свою деятельность в кругу детей младшего возраста, что еще больше затрудняет их вживание в школьные условия и, усложняя их положение в классе, в свою очередь, способствует дальнейшему снижению самооценки и уровня притязаний. Эта ситуация является основной причиной патологических реакций и невротических состояний, возникающих у них в более старшем возрасте» (цит. по 49, с. 44). И, добавим мы, может быть предвестником делинквентности.

В заключение отметим, что профилактическая работа с трудновоспитуемыми подростками также должна проводиться в тесном контакте с учителями и воспитателями. Отметим один нюанс, часто упускаемый из вида в такой работе. В исследованиях было показано, что трудновоспитуемые дети в течение урока получают не только значительно больше замечаний, чем в среднем все другие учащиеся, но эти замечания имеют принципиально другой характер: во-первых, они, как правило, относятся не к отдельному проступку или ошибке, а сразу несут в себе отрицательную оценку личности ребенка: во-вторых, к этой своей оценке педагог часто подключает весь класс, тем самым усиливая ее. Показательно, что сами учителя в большинстве своем этого не замечают. Психологу следует обратить внимание педагога на это обстоятельство и, если требуется, научить его правильным формам поведения в отношении «трудного» ребенка. В целом можно сказать, что работа с трудновоспитуемыми учащимися часто бывает самым сложным моментом в работе педагога, и многие учителя, особенно молодые, нуждаются в помощи психолога. В настоящее время наиболее эффективной формой учительского тренинга по таким проблемам считается работа учителей в так называемых балинтовских группах, в которых осуществляется психологическая отработка собственно профессиональных (в данном случае педагогических) навыков.

ГЛАВА 4
НЕУСПЕВАЮЩИЕ ДЕТИ

III.4.1. Почему ребенок плохо учится? Этот вопрос волнует и семью, и школу. Не может он быть обойден и в работе школьного психолога. Мы рассмотрим основные психологические причины школьной неуспеваемости психически здоровых детей, а также остановимся на описании той помощи, которую может оказать

школьный психолог в их преодолении. Речь пойдет о стойкой неуспеваемости, а не о тех отдельных случаях, когда в силу каких-либо причин (болезнь, домашние обстоятельства и пр.) школьник не усвоил какой-то раздел учебной дисциплины и получил неудовлетворительную оценку. К неуспевающим мы будем относить также и «троечников», некачественно, поверхностно и с пробелами усваивающих школьную программу.

Итак, в чем причины, порождающие неуспеваемость учащихся? Почему неуспевающие дети — это «вечная» проблема школы? Педагоги-ученые видят основную причину неуспеваемости прежде всего в несовершенстве методов преподавания. С этим нельзя не согласиться. Опыт работы педагогов-новаторов В. Н. Шаталова, С. Н. Лысенковой и других подтверждает верность такой точки зрения. Между тем многие учителя склонны объяснять слабую успеваемость недостатком волевых и некоторых нравственных качеств детей, отсутствием усердия и прилежания. Отсюда часто применяемые по отношению к отстающим школьникам такие репрессивные меры, как «проработка», вызов родителей и т. д.

Чтобы не упрощать проблему неуспеваемости учащихся, заметим, что в ее основе лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе. Бывает и так, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика наслаиваются новые, вторичные причины как следствие отставания в учебе. Эти причины также могут быть разнообразными, потому что школьники не одинаково реагируют на свою неуспеваемость.

На первых этапах обучения в младшем школьном возрасте любознательность, непосредственный интерес к окружающему, с одной стороны, и стремление выполнить общественно значимую деятельность — с другой, определяют положительное отношение к учебе и связанные с этим эмоциональные переживания по поводу полученных оценок. Отставание в учении, плохие оценки чаще всего остро, до слез переживаются детьми.

Подростки уделяют учебным занятиям уже гораздо меньше внимания. Сфера их жизнедеятельности заметно расширяется: они участвуют в различных кружках, занимаются спортом, много времени отводят играм и развлечениям. В подавляющем большинстве подростки относятся к учебе довольно равнодушно, и успеваемость в средних классах обычно снижается.

Учащимся старших классов свойственно дифференцированное отношение к учебным предметам в зависимости от их профессиональных намерений. Этим объясняется и обычно разное отношение к оценкам, полученным по отдельным предметам. Если неудовлетворительная оценка получена по предмету, не входящему в сферу будущих профессиональных интересов школьника, то отношение к ней будет более спокойным, чем к оценке по интересующему его предмету.

Кроме того, отношение к оценке зависит от личностных особенностей школьника, таких, как мотивация, взаимоотношения с учителями, родителями, учащимися, характера самооценки и др.

Не умея достаточно хорошо дифференцировать причины неуспеваемости, учителя обычно используют весьма скудный и далекий от совершенства набор средств помощи отстающим ученикам. Все виды педагогической помощи практически можно свести к двум: организация дополнительных заиятий, на которых применяются традиционные (такие же, как иа уроке) методы обучеиия, и оказание различных мер давления на ученика. Все эти средства не только малоэффективны, но нередко оказываются и вредны, так как не воздействуют на причину и позволяют запустить «болезнь» неуспеваемости.

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, мы объединили в две группы, к первой из которых отиесли *недостатки познавательной деятельности* в широком смысле слова, а ко второй — иедостатки в развитии *мотивационной сферы* детей.

Анализируя причины первой группы, мы будем вести речь о тех случаях, когда школьиик плохо понимает, не способен усваивать качествеино школьные предметы, не умеет иа должном уровне выполиять учебные действия. Среди психологических причин первой группы выделим следующие три:

несформированиость приемов учебной деятельности;

иедостатки развития психических процессов, главным образом мыслительной сферы ребенка;

неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельиости.

Рассмотрим особеиности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности. Об этих учащихся можно сказать, что они не умеют по-настоящему учиться. Учебная деятельность, как и всякая другая, требует владения определенными навыками и приемами. Счет в уме, списывание букв по образцу, заучивание стихотворения иаизусть — даже такие с точки зрения взрослого человека несложные действия можно выполнять не одним, а иесколькими разными способами. Не все они будут правильными и одииаково эффективными. Ребенок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполиять иовую для себя учебиую деятельность, часто не в состоянии самостоятельно иайти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, ои будет интуитивно находить их сам, и не всегда это будут правильные и эффективные навыки и приемы. Это справедливо ие только по отношенню к младшим школьникам, ио и к учащимся более старшего возраста. Только приемы учебной работы, которыми они ие овладели, будут несколько иными, чем в начальных классах.

К числу наиболее распространениых неправильных и малоэффективных способов учебной работы можно отиести такие, как заучивание без предварительной логической обработки материала, выполиение различных упражиений без предварительного усвоения соответствующих правил, иедостатки контролирующей дея-

тельности и др. Неадекватные способы учебной деятельности могут носить и более индивидуализированный характер. Так, психолог К. В. Бардин описывает маленькую первоклассницу, которая при списывании буквы по образцу ориентировалась на предыдущую букву, а не на образец, выполненный учительницей.

Возможны и такие случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону их выполнения. Нередко слабоуспевающие ученики в процессе усвоения учебных навыков упрощают и вульгаризируют их. Например, они могут вычленять основные части текста по абзацам, а не по смысловым связям, соотносить контурную карту с основной по квадратам, образованным параллелями и меридианами, перенося условные обозначения без учета условий задания. Есть учащиеся, которые вообще не имеют устойчивых способов работы и используют случайные, не соответствующие характеру заданий приемы.

Неуспеваемость, связанная с неадекватными способами учебной работы, может носить ярко выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или даже разделам школьной программы. Но она может иметь и более общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин.

Если специально не обратить внимания на неправильные навыки и приемы учебной работы, они могут закрепиться и привести к стойкому отставанию школьника в учебе. Постепенному закреплению их в учебной деятельности способствуют такие ее особенности, как, во-первых, относительная легкость учебного труда в начале обучения, позволяющая на первых порах использовать малоэффективные способы без заметного отставания в учебе, и, во-вторых, отсутствие реального контроля со стороны учителя за способами учебной работы ученика.

III.4.2. Как научить правильным способам учебной работы. Ясно, что сделать это можно, заменив неправильные способы и приемы правильными. Но самостоятельно обнаружить ошибочность своих способов и произвести их замену на более эффективные школьник не может. Ему требуется помощь со стороны взрослого. Вряд ли эту помощь может оказать учитель. Ведь, для того чтобы вскрыть недостатки учебной работы ученика, он должен внимательно наблюдать за самим процессом этой работы, а не оценивать ее по конечному результату, как это делается обычно. Учитель просто не в состоянии внимательно наблюдать за каждым учащимся, если в классе 30—40 человек. Дополнительные занятия с такими неуспевающими по закреплению учебного материала не приведут к нужному эффекту, так как они не направлены на ликвидацию причины неуспеваемости.

Школьный психолог в индивидуальной работе с учащимся, наблюдая его в учебном процессе и при выполнении специальных экспериментальных заданий, беседуя о том, как он выполняет то или иное учебное задание, может обнаружить ошибки и промахи

ученика, обратить иа них его внимание и внимание его родителей, научить правильным приемам работы, а родителей — способам контроля за их использованием. Часто задача психолога состоит не в том, чтобы полностью разрушить нежелательные приемы работы и сформировать иовые, а перестроить те, которые реально имеются у неуспевающего учеиика. Необходимо помнить, что просто отвергнуть старый способ и заменить его новым не всегда целесообразно. Если возможно этот способ усовершенствовать, то нужно сделать это совместно с ребеиком, соблюдая корректность и не лишая ребенка права на индивидуализацию своей работы (Е. Д. Божович).

Так, иапример, хорошо известно, что многие учащиеся, даже старших классов, при усвоении текста учебиика используют такой способ работы, как многократное прочитывание этого текста. Между тем, чтобы усвоить прочитаиное, нужно использовать такие рациоиальиые приемы смысловой обработки, как группировка материала, выделение опорных пуиктов, составление плана, тезисов, логической схемы прочитанного, формулирование главной мысли и т. д.

Эти приемы можно постепенио ввести в деятельность ученика, не лишая его привычного способа работы, заключающегося в многократном перечитывании текста. Так, если первое прочитывание будет служить для общего ознакомления с содержанием текста, то при втором прочитывании возможио разбиение его с помощью небольших пауз на отдельные, логически связанные между собой отрывки. При третьем прочитывании можно заставить учащегося выделять в каждом из отрывков основную мысль, а после чтения проговорить эти основные положения в виде логической схемы прочитанного и т. д.

Поэтому, решая задачу коррекции учебных приемов работы, школьному психолоту следует, во-первых, попытаться найти и сохранить их позитивные стороны, а во-вторых, нащупать и проанализировать причины слабых или отрицательиых сторон отдельных приемов.

Иногда коррекция иеадекватных способов работы может вызвать недовольство и определениое сопротивление ученика, объясняемые нежеланием меиять привычиые формы деятельности. Для преодоления таких трудностей психолог Е. Д. Божович советует предложить детям в течение 2—3 недель проследить (хотя бы по отметкам) результаты своего учебного труда на основе старой привычной системы, а затем новой, рекомендоваиной психологом. Если ученик не принимает этих советов, можно порекомендовать учителю давать ему иидивидуальные задания, которые неизбежно требуют новых способов работы. Такие задания ие будут вызывать протеста у учащегося, поскольку они воспринимаются им вне связи с предложением измеиить свои привычки.

III.4.3. Ребенок, которого трудно учить. Теперь рассмотрим иеуспевающих учащихся другого типа, характеризующихся иедо-

статочной сформированностью основных психических процессов. Эта психологическая причина неуспеваемости является более скрытой и менее очевидной для наблюдателя. По этой причине возникают трудно выявляемые ошибки и промахи учеников, и они относятся чаще всего к мыслительным приемам и способам работы, а также к особенностям памяти и внимания.

Каждому учителю очевидно, что не всех учащихся можно обучить одинаково легко. При любой методике обучения, при самой лучшей ее организации одни ученики будут продвигаться успешнее, другие медленнее и с большим трудом. Одни добиваются высоких достижений, больших успехов без особой затраты сил, в сравнительно короткий срок, другие при всем желании не могут подняться так же быстро до того же уровня. В этой связи говорят обычно о разных способностях учащихся, а точнее, о разных учебных способностях. Психолог З. И. Калмыкова разработала специальное понятие «обучаемость» как восприимчивость к обучению. Обучаемость зависит от интеллектуальных особенностей человека, влияющих при прочих равных условиях на успешность обучения. Среди слагаемых обучаемости отмечаются обобщенность мыслительной деятельности, экономичность мышления, самостоятельность мышления, гибкость мыслительных процессов и др. Исследования подтвердили как существование общей обучаемости (общей способности к обучению), так и специальной обучаемости (способностей к изучению какого-то учебного предмета).

Мышление является важнейшим среди психических процессов, влияющих на обучаемость школьника. Именно недостатки в развитии мышления, а не памяти и внимания, как это обычно считают в школе, являются распространенной психологической причиной неуспеваемости школьников. Психолог Н. И. Мурачковский проводил опыты с целью исследования памяти и внимания неуспевающих учащихся. Он установил, что слабоуспевающие дети дают хорошие результаты при запоминании слов, чисел, доступного им по содержанию текста, близкого их жизненному опыту. Однако при запоминании более сложных текстов, где уже нужно использовать логическую, опосредствованную память, тесно связанную с процессом мышления, они дают худшие результаты по сравнению с другими детьми того же класса. Слабоуспевающие ученики не имеют рациональных приемов запоминания; но эти недостатки памяти неразрывно связаны с недостатками в развитии мышления.

Точно так же при выполнении специальных заданий на внимание (корректурная проба) неуспевающие учащиеся дают результаты не хуже тех, которые получают их товарищи по классу. Низкая концентрация внимания у них обусловлена тем, что они в силу особенностей своего мышления не вовлечены в активную учебную работу, им трудно в ней участвовать. Поэтому на уроке они часто отвлекаются на посторонние разговоры, вопросы учителя застают их врасплох.

Итак, не память и внимание, а специфика мыслительной дея-

тельности является первоисточником трудностей у значительной части неуспевающих детей.

При характеристике психологических особенностей мышления неуспевающих следует специально обратить внимание на возрастные особенности детей, особенно на те из них, которые вступают в известное противоречие (особенно на первом этапе обучения) с требованиями школы, не соответствуют тем качествам познавательной деятельности, которые нужны учащимся. Конечно, сами по себе возрастные особенности не могут быть причинами неуспеваемости, но они в известной мере объясняют те индивидуально-психологические черты, которые формируются в неблагоприятных условиях обучения и воспитания. Каковы же эти возрастные особенности мышления, на базе которых могут возникнуть трудности и отставание в учебе?

Ребенок, придя в школу, обладает конкретным, наглядным мышлением. Чем младше дети, тем больше в их понятиях о мире отражаются такие его черты, которые воспринимаются непосредственно. Речь ребенка недостаточно развита. По некоторым источникам, слабость развития речи — одна из существенных причин неуспеваемости детей в начальной школе.

Школьное обучение требует от ребенка умения абстрагировать и обобщать, а это, особенно на первых порах, дается с трудом. Так, например, ученики младших классов при изучении грамматики часто называют глаголами отглагольные существительные, т. е. слова-существительные, обозначающие действие, такие, как «бег», «ходьба», «чтение». Они не умеют отвлечься от реального значения слова и сосредоточиться на тех его свойствах, которые характеризуют его как часть речи. В изучении математики возникают трудности при подведении задачи под общий вид. Сложно для ребенка найти общее понятие, объединяющее несколько частных понятий.

Нелегко учащимся выделить основное, существенное, отбросить несущественное, ненужные детали, что наблюдается при пересказе, при подготовке устных уроков, при составлении плана изложения и устного ответа и т. д. Усваивая понятия, дети не различают существенные и несущественные признаки и стремятся в равной мере запомнить как те, так и другие. Поэтому новое понятие оказывается слабо связанным в памяти с другим понятием смысловым отношением. Забываются существенные и несущественные признаки одинаково легко. Отвлечение от несущественного нередко происходит с бо́льшим трудом, чем выделение существенного. Эти особенности мыслительной деятельности детей создают неблагоприятные условия для усвоения знаний.

Другая особенность детского мышления — неумение рассматривать предмет или ситуацию с разных сторон, неумение оперировать одновременно всеми необходимыми для решения задачи данными, неумение одновременно выполнить все требуемые правила действия. Например, при выделении прямой речи в предложении забывается то один, то другой знак препинания, в устном ответе

развивается одна мысль и теряется другая и т. д. В такой сложной деятельности, как установление причинно-следственных связей, дети, рассматривая явление, имеющее несколько причин, обычно называют только одну из них, а если из одной причины вытекает несколько следствий, то также указываются не все, а чаще всего только одно. Так, например, в геометрии, рассматривая равносторонний треугольник, дети часто забывают о том, что, помимо равных сторон, он имеет равные углы; в истории при характеристике ремесленного производства говорят о ручном характере труда и упускают его малую производительность и т. д.

Нередко от ребенка при решении учебных задач требуется умение увидеть что-то по-новому, с другой стороны, отказавшись от фиксации привычных свойств и включив объект рассмотрения в необычные связи и отношения. Так бывает при решении задач на смекалку, при ответе на такие вопросы учителя, когда требуется не только усвоить последний материал, но и соотнести его с информацией, полученной раньше. Умение преодолеть «однолинейность» мышления, найти новые направления поиска, повороты мысли в решении учебных задач — важнейшая особенность творческого мышления. Трудности, возникающие при смене стратегии, гипотезы, при пересмотре сложившихся привычных, шаблонных способов работы, показывают негибкость мышления; они встречаются не только у детей, но и у взрослых.

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводит иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями». К их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходный путь — выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т. д.

Неумение и нежелание активно мыслить — это отличительные особенности рассматриваемой группы неуспевающих учащихся, иногда называемых «интеллектуально пассивными» (Л. С. Славина). Психологи рассматривают интеллектуальную пассивность как следствие неправильного воспитания и обучения, когда ребенок не прошел в течение жизни до школы определенный путь умственного развития, не научился необходимым интеллектуальным навыкам и умениям.

III.4.4. Как помочь неумеющему самостоятельно мыслить. Формирование мыслительных навыков как у дошкольников, так и у школьников происходит, как правило, стихийно, а поэтому да-

леко не у каждого, а если эти навыки и формируются, то не самым экономным способом.

Известно, что мыслительный процесс состоит из ряда операций. Наиболее распространенные из них — абстрагирование, обобщение, анализ, классификация, сравнение. Чаще всего многие из них не осознаются. Поэтому, для того чтобы каждый учащийся активно владел умственными операциями, их надо выделить, довести до уровня осознания и специально им обучить. Без овладения операциональной стороной мышления знание учебных действий и правил их выполнения оказывается бесполезным, поскольку ученик не в состоянии их применить.

Итак, для преодоления неуспеваемости у интеллектуально-пассивных школьников необходимо формирование интеллектуальных умений. Что может сделать в этом направлении школьный психолог?

В работе со стойко неуспевающими школьниками многие учителя полагают, что все они имеют одинаково «плохие» особенности мышления и для преодоления их неуспеваемости нужен один и тот же подход. Это ошибочное мнение. В действительности недостатки мыслительной деятельности у них могут быть разными, а потому и методика работы с ними должна быть различной.

Каждому неуспевающему учащемуся нужна специальная система индивидуального обучения (коррекционная программа), выработанная на основе анализа особенностей его мыслительной деятельности. Для анализа мыслительных процессов можно использовать тесты умственного развития, включающие задания на выполнение различных умственных операций.

В качестве примера приведем опыт работы по построению коррекционной программы умственного развития подростков (VI—VIII классов) на основе **школьного теста умственного развития** (ШТУР) [1].

Тест исследует уровень сформированности определенных понятий и совершаемых с ними некоторых логических действий. По содержанию заданий и способам анализа результатов методика существенно отличается от традиционных интеллектуальных тестов. Во-первых, ШТУР построен на таком содержании, которое подлежит обязательному усвоению. Для наших детей таким обязательным для усвоения должно быть содержание школьных программ. В них в каждый исторический период реализуются те требования, которые общество предъявляет своим членам. Таким образом, можно сказать, что содержание теста ШТУР определяется общественными требованиями (или социально-психологическими нормативами) к умственному развитию школьника. Во-вто-

[1] См.: Школьный тест умственного развития (ШТУР) // Методические рекомендации по работе с тестом (для школьных психологов).— М., 1987; *Акимова М. К., Борисова Е. М., Козлова В. Т., Логинова Г. П.* Разработка диагностико-коррекционной методики изучения умственного развития подростков, ориентированной на норматив // Научно-методические основы использования в школьной службе конкретных психодиагностических методик.— М., 1988.

рых, в тесте использован другой способ анализа диагностических результатов: для критерия оценки индивидуальных и групповых результатов берется не статистическая норма, а *социально-психологический норматив*. Другими словами, показателем умственного развития является степень близости результатов к социальнопсихологическому нормативу, в качестве которого применяется полный набор заданий теста. При этом уровень умственного развития определяется не по количественной, а по количественно-качественной характеристике теста: выполнил столько-то заданий и такого-то содержания.

Школьный тест умственного развития состоит из 6 субтестов, в каждом из которых от 15 до 25 однородных заданий. Два первых субтеста направлены на выявление общей осведомленности школьника. По выполнению заданий этих субтестов можно судить, насколько адекватно использует школьник в своей пассивной и активной речи некоторые научно-культурные и общественно-политические термины и понятия. Третий субтест направлен на выявление умения устанавливать аналогии, четвертый — логические классификации, пятый — логические обобщения, шестой — нахождение правил построения числового ряда.

Субтесты «Аналогии», «Классификации» и «Обобщения» включают в себя основные понятия из школьного курса физики, математики, литературы, русского языка, истории, географии и биологии.

Приведем примеры заданий, из которых построены субтесты.

1-й субтест (осведомленность). Он состоит из предложений вопросительного характера. В каждом из них не хватает одного слова. Испытуемый должен из пяти приведенных слов выбрать и подчеркнуть то, которое правильно дополняет данное предложение.

Одинаковыми ли по смыслу являются слова *биография* и ...

а) *случай*, б) *подвиг*, в) *жизнеописание*, г) *книга*, д) *писатель?*

2-й субтест (осведомленность). К слову в левой части листа подобрать из четырех предложенных слов такое, которое совпадало бы с ним по смыслу, т. е. слово-синоним. Его нужно подчеркнуть.

Век — а) *столетие*, б) *история*, в) *событие*, г) *прогресс*.

3-й субтест (установление отношений аналогии). Даны три слова. Между первыми двумя существует определенная связь. Нужно найти к третьему слову такое, которое было бы так же с ним связано, как первое со вторым. Это слово следует подчеркнуть.

Пила: пилить=аккумулятор:?

а) *включать*, б) *проводить*, в) *нагревать*, г) *превращать*, д) *накапливать*.

4-й субтест (логическая классификация). Даны пять слов; четыре объединены одним общим признаком, пятое к ним не подходит. Его нужно подчеркнуть.

а) *морфология*, б) *синтаксис*, в) *терминология*, г) *орфография*, д) *пунктуация*.

5-й субтест (логическое обобщение). Даются два слова. Нужно выделить и записать наиболее существенный признак, объединяющий эти слова, обозначить то общее, что в них есть.

Реформа — революция.

6-й субтест (нахождение правил построения числового ряда). Каждый из числовых рядов построен по определенному правилу, которое нужно найти и, пользуясь им, продолжить ряд — написать нужное число.

7 10 8 11 9 12 ...

Количественная оценка (по тесту и субтестам) выводится путем подсчета количества правильно выполненных заданий. Имеется специально разработанная схема представления количественных результатов ШТУР. Но главное значение имеет качественный анализ результатов, поскольку с его помощью дается психологическая интерпретация выполненных и невыполненных заданий. Особое внимание обращается на то, какой содержательный состав заданий является более или менее предпочтительным для ученика, какие логические операции наиболее или наименее освоены, каков характер типичных ошибок при выполнении разных заданий и т. п.

В качестве иллюстрации приведем пример анализа результатов выполнения субтеста «Аналогии» учеником VI класса одной из московских школ.

В этом субтесте анализ проводится по следующим направлениям:

выявление наиболее и наименее отработанных типов логических связей из следующих, заложенных в субтест: вид — род, часть — целое, причина — следствие, порядок следования, рядоположность, противоположности, функциональные отношения;

выявление типичных ошибок.

Ученик правильно выполнил лишь 6 заданий из 25. Это были задания на установление:

1) рядоположности

(рабовладельцы : буржуазия = рабы : ?

а) рабовладельческий строй, б) буржуазия, в) рабовладельцы, г) наемные рабочие, д) пленные);

2) последовательности

(феодализм : капитализм = капитализм : ?

а) социализм, б) феодализм, в) капиталисты, г) общественный строй, д) классы);

3) функциональных отношеиий

(глаз : зрение = нос : ?

а) осязание, б) обоняние, в) лицо, г) рот, д) запах).

Ошибки допускались учеником в заданиях, требующих установления причинно-следственных отношений, отношений типа вид — род, часть — целое и противоположности. Анализ характера ошибок, допущенных этим учащимся, показал, что чаще всего он старается подбирать к требуемым понятиям такие, которые отражают их свойства, признаки и функции. Так, например, в задании:

растение : стебель = клетка : ?

а) ядро, б) хромосома, в) белок, г) фермент, д) деление — вместо правильного ответа «ядро» (логическая связь часть — целое) ученик выбирает понятие «деление».

В задании:

война : смерть = частная собственность : ?

а) феодалы, б) капитализм, в) иеравенство, г) рабы, д) крепостные крестьяне —

вместо правильного ответа «неравенство» подчеркивает «рабы», т. е. заменяет причинно-следственную связь содержательной, отражающей признаки понятия (рабы — частная собственность рабовладельца). Нередко его ошибки связаны с неумением анализировать понятия, находить сходства и различия, выделять существенные признаки, абстрагироваться от несущественных. Соскальзывание на ассоциативные связи приводит к подмене одних форм логических отношений другими.

Таким образом, качественный анализ субтеста «Аналогии» позволил выявить некоторые индивидуально-психологические особенности мышления нашего ученика. На основании классификации ошибок можно наметить схему коррекционной работы, чтобы устранить те недочеты и пробелы, которые мешают полноценному умственному развитию.

Достоинством ШТУР являются богатые возможности, которые он предоставляет для создания реальной программы коррекции умственного развития учащегося, так как ее основой является четкое представление о недостатках вербального развития ребенка, соотнесенное с социально-психологическим нормативом. Иными словами, зная исходный уровень умственного развития и норматив, к которому это развитие направлено по любому из его параметров, можно добиться их совпадения, наметив конкретные пути работы с учащимся школьного психолога и учителей.

Трудности учащихся, выявленные с помощью ШТУР, были классифицированы следующим образом:

1) трудности, связанные со скудностью, ограниченностью вербального опыта детей; они обнаруживаются на основе анализа результатов субтестов на общую осведомленность (1-й и 2-й субтесты);

2) трудности, в основе которых лежат слабые знания учащихся по отдельным школьным предметам или предметным циклам; они обнаруживаются путем анализа всех заданий, использующих понятия каждой школьной дисциплины или их цикла (в 3-ем, 4-м и 5-м субтестах);

3) трудности, связанные с недостаточным владением формально-логическими операциями, заложенными в тесте; о них свидетельствуют результаты выполнения 3-го, 4-го и 5-го субтестов.

В соответствии с приведенной классификацией трудностей была разработана коррекционная программа, в которой намечены конкретные пути работы школьного психолога (а в некоторых случаях — и учителей).

Первая часть коррекционной программы направлена на обогащение и расширение вербального опыта детей, их общей осведомленности. В качестве метода, развивающего активный словарь детей, широко используются свободные словесные ассоциации. Для расширения объема пассивного словаря делается упор на чтение. Для повышения общей осведомленности детей учителям рекомендуется чаще употреблять на уроках современные термины общественно-политического, научно-культурного, морально-этиче-

ского содержания, давать им объяснение, многократно повторять.

Вторая часть коррекционной программы адресована учителю. На основании выявленных с помощью ШТУР пробелов в знаниях учащихся по конкретным предметам или по учебным циклам (общественно-гуманитарному, физико-математическому и т. д.) даются рекомендации учителям по развитию понимания и углублению знаний в этих дисциплинах.

И наконец, третья часть коррекционной программы, проводимая психологом, состоит из специальных заданий по развитию и отработке формально-логических мыслительных операций и навыков. Полнота ее применения по отношению к отдельному ученику будет зависеть от качественного своеобразия его умственного развития, установленного с помощью ШТУР. Этим же будет определяться длительность ее прохождения каждым учащимся. Возможно также неоднократное применение отдельных упражнений.

Остановимся на более подробном рассмотрении этой части коррекционной программы, так как она предназначена прежде всего для того, чтобы научить ребенка сознательной мыслительной деятельности. Неосознанность, стихийность мыслительного процесса, являющиеся причиной его ошибок, должны быть заменены осознанностью его операций, дающей возможность контролировать их правильность.

Поскольку единицей мыслительной деятельности является понятие, в начале занятий ученику объясняется, что собой представляет понятие как логическая категория, вводятся его основные характеристики (объем и содержание), происходит знакомство с мыслительными действиями — обобщением и ограничением. Тщательно отрабатываются умения выполнять эти действия. Сначала даются относительно легкие задания, требующие выбора среди предложенных понятий обобщающего и ограничивающего. (Например, ветер — а) атмосферное явление, б) прохлада, в) пассаты, г) снег.)

Затем задания усложняются: школьник должен самостоятельно искать и формулировать обобщающие и ограничивающие понятия.

Дальнейшее усложнение заданий достигается путем составления цепочек предъявляемых понятий от более частных к более общим. Например, цепочку из слов «согласная буква — знак азбуки — буква *Д* — буква» надо расположить следующим образом: «буква *Д* — согласная буква — буква — знак азбуки».

Следующий этап — самостоятельный поиск понятий разной степени обобщенности — от конкретного до категориального, где каждое последующее понятие является родовым по отношению к предыдущему. Помимо этого, включаются задания на установление иерархии предъявляемых понятий. Затем вводятся задания, в которых требуется установить, правильно ли произведено обобщение и ограничение, при этом в заданиях предусмотрены такие связи между парами понятий, которые как бы провоцируют наиболее распространенные ошибки. Например, дается пара слов «дере-

во — лес». Требуется установить, правильно ли проведено обобщение. Обобщение неправильное, поскольку видовое понятие (дерево) не обладает всеми признаками родового (лес). При выполнении этого задания важно не смешивать отношения вид — род и часть — целое.

Предлагаемые задания не только знакомят учащегося с характеристиками понятия и возможностями оперирования им; они помогают ему понять смысловые связи языка, присмотреться к оттенкам содержания понятий, научиться тоньше чувствовать их, что в конечном счете должно стать этапом в его вербальном развитии.

Следующая мыслительная операция, с которой необходимо познакомить учащихся,— это определение понятий. В его основе лежит умение обобщать, а также находить видовые признаки понятия. Учащимся дается представление о существенных и случайных признаках понятий; отрабатывается умение проводить анализ понятий.

Например, в следующем задании нужно провести анализ понятия, т. е. выделить его существенные и случайные признаки: термометр — а) прибор, б) измеряющий температуру, в) ртутный, г) имеющий стеклянный корпус.

Как показало использование ШТУР, у подростков еще недостаточно развито умение анализировать понятия, выделять существенные признаки. Однако это умение лежит в основе выполнения всех мыслительных операций — аналогий, классификаций, обобщений. Научить подростка анализу понятий — значит существенно продвинуть его умственное развитие. Поэтому следует особое внимание уделять данному разделу коррекционной программы. Возможно, с отдельными учащимися эту часть программы придется пройти не один раз. Главное на этом этапе — добиться полного понимания учащимися объясняемого материала и безошибочного выполнения заданий.

На последнем этапе коррекционной программы учащийся знакомится с другими видами понятийных отношений (помимо родовидовых). Это отношения часть — целое, причина — следствие, последовательность, противоположность, функциональные отношения. Здесь даются два вида заданий: назвать отношения между предъявляемыми парами понятий (например, притяжение — отталкивание) и самостоятельно поставить предложенные понятия во всевозможные отношения с любыми другими («соловей»: соловей — певчая птица; соловей — стриж; соловей — сад и т. д.). Как показывает опыт, эти виды отношений между понятиями редко осознаются подростками, что часто затрудняет усвоение смыслового материала.

Перечисленные типы заданий коррекционной программы направлены на устранение тех ошибок и недостатков мыслительного процесса, которые наблюдаются у подростков изучаемого возраста. Если проводить коррекционную работу с тем учеником VI класса, о котором говорилось выше, то необходимо обратить

особое внимание на формирование навыков обобщения и ограничения понятий, лежащих в основе логической операции вид — род, а также отработать навыки выполнения таких логических операций, как установление противоположностей, причинно-следственных связей и отношений часть — целое.

Еще раз следует подчеркнуть, что использование коррекционной программы должно быть индивидуализировано: в зависимости от характера умственного развития ученика какие-то задания могут не использоваться, а какие-то повторяться не один раз.

Для ознакомления с другими диагностико-коррекционными программами умственного развития учащихся можно порекомендовать следующую литературу: *Славина Л. С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам.— М., 1958; Отстающие в учении школьники: проблемы психического развития/Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной.— М., 1986.

III.4.5. Природные особенности ребенка и трудности учения. Рассмотрим третий фактор[1], который может вызывать дефекты познавательной деятельности и тем самым влиять на успеваемость учащихся. Это неадекватное использование учащимся своих устойчивых индивидуально-психологических особенностей, которые в отечественной психологии изучаются в связи с учением о типологических свойствах нервной системы. Согласно современным представлениям, свойства нервной системы имеют генотипическую природу и в этом смысле понимаются как практически неизменные, стабильные характеристики человека. Этот факт следует особо подчеркнуть, так как он означает, что нельзя не считаться с индивидуально-типологическими особенностями и не учитывать их в педагогическом процессе.

Среди основных свойств нервной системы выделим силу и подвижность как наиболее исследованные и заметно влияющие на обучение особенности человека.

Сила нервной системы характеризует ее выносливость, работоспособность, помехоустойчивость к раздражителям. Противоположный полюс силы — слабость нервной системы. Человек со слабой нервной системой отличается невысокой работоспособностью, неустойчивостью по отношению к сверхсильным и посторонним раздражителям, высокой чувствительностью.

Другое свойство нервной системы — подвижность (в широком смысле) — определяется скоростными характеристиками основных нервных процессов — возбуждения и торможения. Подвижной нервной системе противостоит инертная. Человека с инертной нервной системой характеризует замедленное протекание нервных процессов.

Согласно некоторым психологическим исследованиям, слабые и инертные по своим нейродинамическим особенностям школьники

---

[1] Напомним, что первые два — несформированность приемов учебной деятельности и недостатки развития психических процессов.

хуже учатся, они чаще относятся к категории иеуспевающих и слабоуспевающих, чем учащиеся с другими свойствами иервной системы. Означают ли эти данные, что слабость и инертность неизбежно повлекут за собой трудности и отставаиие в учебе у обладателей этих качеств, что слабые и инертные школьиики заранее, своей природой обречены иа плохую успеваемость?

На эти вопросы следует ответить отрицательно. Психологи показали, что учебная деятельиость в целом не может предъявлять специфических требоваиий к генотипическим чертам, каковыми являются свойства нервной системы учащихся. Об этом, в частности, говорят те факты, что среди отличииков иередко встречаются школьники со слабой и инертной нервной системой.

Однако отдельные учебные задачи, действия и ситуации должны быть признаны неодинаково трудиыми для лиц, различающихся по своим типологическим особеиностям. В отдельных видах учебных заданий и некоторых формах учебиой деятельности могут выступать как сильные, так и слабые стороны учащихся с разными проявлениями осиовных свойств нервиой системы. Поэтому успех или неуспех в учебе может быть объяснен не самими природными чертами субъекта, а тем, иасколько сформировались индивидуальные приемы и способы действий, соответствующие требоваииям учебного процесса, с одной стороны, и индивидуальиым проявлениям типологических свойств — с другой. Кроме того, иемалое зиачение приобретают особенности организации учебного процесса, зависящие от учителя.

Имея в виду вышесказанное, выделим те виды учебных ситуаций, которые затрудняют деятельиость учащихся со слабой нервной системой:

1) длительная напряженная работа (как домашняя, так и на уроке); слабый быстро устает, теряет работоспособность, начинает допускать ошибки, медленнее усваивает материал;

2) ответственная, требующая эмоционального, иервно-психического напряжеиия, самостоятельиая, контрольная или экзаменационная работа, в особенности, если на иее отводится ограниченное время;

3) ситуация, когда учитель в высоком темпе задает вопросы и требует на них немедленного ответа;

4) работа в условиях, когда учитель задает неожиданный вопрос и требует иа него устного ответа; вообще следует отметить, что для слабого по своим иейродииамическим особенностям учащегося благоприятнее ситуация письменного ответа, а не устного;

5) работа после неудачиого ответа, оцененного отрицательно;

6) работа в ситуации, требующей отвлечения (иа реплики учителя, ответ или вопрос другого учащегося);

7) работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой (например, когда во время объяснения учитель одновременно ведет опрос учащихся по прошлому материалу, привлекает разнообразный

дидактический материал (карты, слайды, учебник), заставляет делать записи в тетради, отмечать на карте, следить по учебнику и т. д.);

8) работа в шумной, неспокойной обстановке;

9) работа после резкого замечания, сделанного учителем, после ссоры с товарищем и т. д.;

10) работа под руководством вспыльчивого, несдержанного педагога;

11) ситуация, когда требуется на уроке усвоить большой по объему, разнообразный по содержанию материал.

А теперь перечислим ситуации, в которых особые затруднения возникают у инертных учащихся:

1) когда учитель предлагает классу задания, разнообразные по содержанию и по способам решения;

2) когда учитель подает материал в достаточно высоком темпе и не ясна последовательность вопросов, обращенных к классу;

3) когда время работы ограничено и невыполнение в срок грозит отрицательной оценкой;

4) когда требуется частое отвлечение (на реплики учителя, ответ или вопрос другого учащегося);

5) когда требуется быстрое переключение внимания с одного вида работы на другой;

6) когда оценивается продуктивность усвоения материала на первых порах его заучивания;

7) выполнение заданий на сообразительность при высоком темпе работы.

В указанных ситуациях, встречающихся довольно часто, у учащихся с сильной и подвижной нервной системой изначально существуют преимущества перед слабыми и инертными. Хотя учебная деятельность предъявляет различные требования к самым разным сторонам работы нервной системы и, следовательно, в одних случаях стимулирует проявления силы и подвижности, а в других — слабости и инертности, тем не менее нужно признать, что в ней чаще возникают такие ситуации, которые более благоприятны для динамических особенностей сильных и подвижных учащихся, и реже такие, которые более благоприятны для динамических особенностей слабых и инертных.

По этой причине ученики со слабой и инертной нервной системой в школе чаще оказываются в менее выгодном положении, чем сильные и подвижные, и чаще встречаются среди неуспевающих.

Для того чтобы в перечисленных условиях учебная деятельность слабых и инертных была успешной, им следует выработать специальные приемы ее организации. Существенную роль при этом может играть учитель. Он способен как облегчить, так и осложнить учебную деятельность ученика.

Чем же может помочь школьный психолог в преодолении неуспеваемости, связанной с неблагоприятными проявлениями индивидуально-типологических особенностей учеников?

III.4.6. Как помочь слабым и инертным. Прежде всего, психологу нужно выделить причину трудностей неуспевающего ученика. Установить особенности его нервной системы можно с помощью специальных методик, разработанных в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. Среди них наиболее удобны для школьного психолога те, которые не требуют специальной сложной аппаратуры,— это методики «карандаша и бумаги», разработанные В. Т. Козловой (для диагностики подвижности) и В. А. Даниловым (для диагностики силы).

Помимо этого, крайние проявления свойств нервной системы можно установить методом наблюдения за учащимися. Наблюдение должно быть систематическим, длительным (а не случайным и эпизодическим), проводимым в разнотипных условиях, в учебных и внеучебных ситуациях. Диагноз должен основываться не на единичном, а на многих проявлениях свойства; эти разные проявления образуют синдром свойства.

Конечно, точность диагноза, основанного на так называемых «жизненных проявлениях» основных свойств, ниже, чем полученного с помощью специальных методик, и об этом нужно помнить школьному психологу.

Следующая задача, которая встанет перед ним после установления диагноза типологического свойства, состоит в том, чтобы довести полученную информацию до сведения учителя и совместно с ним наметить план действий по такой организации учебного процесса, которая сняла бы часть трудностей неуспевающего ученика. Школьный психолог может стать союзником и консультантом учителя в формировании индивидуального подхода к такому учащемуся.

Индивидуальный подход означает, что учитель ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строит обучение с учетом этих особенностей и работает, принимая во внимание разные типы учеников. Индивидуализация обучения проявляется в выборе и применении отдельных методов и приемов обучения, при дозировке домашних заданий, определении вариантов классных и контрольных работ (по степени их трудности). Можно сочетать фронтальную работу с классом и индивидуальную работу с отдельными учениками, учитывая степень их подготовленности, индивидуальные склонности, интересы и способности, индивидуально-типологические особенности и некоторые черты личности.

Умение учителя найти индивидуальный подход иногда отражается не только на учебе, но и на судьбах отдельных учеников. Наверное, каждому не раз пришлось наблюдать или даже испытать на себе, как много значит конкретный учитель, как резко могут измениться у некоторых учащихся успехи в учебе и отношение к какому-либо школьному предмету с приходом нового учителя. И дело тут не только в его профессиональных знаниях или доброжелательном отношении к ученикам; существенно, каковы индивидуально-типологические качества учителя и насколько учи-

тываются они им самим, а также особенности учащихся в процессе обучения. К самым тяжелым последствиям приводит стремление учителя ориентироваться только на себя, на свои индивидуальные черты и не принимать во внимание индивидуальность ученика. Но одного, даже самого горячего желания помочь ученику недостаточно. Чтобы осуществлять индивидуальный подход, нужно обладать соответствующими знаниями и умениями, и обязательную часть этих знаний должна составлять информация об индивидуально-типологических особенностях ученика.

Опыт показывает, что учителя не всегда используют знания об индивидуальных свойствах учеников в учебном процессе. Нам приходилось на уроках наблюдать следующую картину. Учитель (географии) ведет урок в очень быстром темпе. Следует вопрос за вопросом, отвечать на них требуется немедленно, времени на обдумывание ответа практически нет. Учитель, чтобы не терять секунды, даже не дает ученику встать, а побуждает отвечать сидя. Если кто-то замешкался, учитель отвечает сам или вызывает другого школьника. «Быстро, скорее»,— подгоняет он учащихся. Объяснение нового материала включено в опрос по уже изученному. Дети одновременно слушают учителя, отвечают на вопросы, отмечают по контурной карте, ищут нужные главы в учебнике, смотрят диапозитивы, обращаются к глобусу. В таких условиях продуктивно работает меньше половины класса. В самом тяжелом положении находятся слабые и инертные по своим нейродинамическим особенностям ученики. Так учитель в силу своих личностных особенностей еще более затрудняет учебную деятельность этих школьников, и неудивительно, что часть из них становятся неуспевающими.

Между тем, зная индивидуальные черты своих учеников, педагог может применять по отношению к ним специальные приемы, облегчающие их учебную деятельность. Известно, что полезными для с л а б ы х по своим нейродинамическим свойствам учеников будут следующие правила, используемые учителем:

1) не ставить слабого в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него; дать ученику достаточно времени на обдумывание и подготовку;

2) желательно, чтобы ответ был не в устной, а в письменной форме;

3) нельзя давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой, разнообразный, сложный материал; нужно постараться разбить его на отдельные информационные куски и давать их постепенно, по мере усвоения;

4) лучше всего не заставлять таких учеников отвечать новый, только что усвоенный на уроке материал; следует отложить опрос на следующий урок, дав возможность ученику позаниматься дома;

5) путем правильной тактики опросов и поощрений (не только оценкой, но и замечаниями типа «отлично», «молодец», «умница» и т. д.) нужно формировать у такого ученика уверенность в своих

силах, в своих знаниях, в возможности учиться; эта уверенность поможет ученику в экстремальных, стрессовых ситуациях экзаменов, контрольных, олимпиад и т. д.;

6) следует осторожнее оценивать неудачи ученика, ведь он и сам очень болезненно относится к ним;

7) во время подготовки ответа нужно дать время для проверки и исправления написанного;

8) следует в минимальной степени отвлекать его, стараться не переключать его внимание, создавать спокойную, не нервозную обстановку.

При работе с инертными учениками нужно особо обратить внимание на следующие моменты:

1) не требовать от них немедленного включения в работу; их активность в выполнении нового вида заданий возрастает постепенно;

2) следует помнить, что инертные не могут проявлять высокую активность в выполнении разнообразных заданий, а некоторые вообще отказываются работать в такой ситуации;

3) не нужно требовать от инертного ученика быстрого изменения неудачных формулировок, ему необходимо время на обдумывание нового ответа; они чаще следуют принятым стандартам в ответах, избегают импровизации;

4) поскольку инертные ученики с трудом отвлекаются от предыдущей ситуации (например, от дел, которыми они были заняты на перемене), не следует проводить их опрос в начале урока;

5) нужно избегать ситуаций, когда от инертного требуется быстрый устный ответ на неожиданный вопрос; инертным необходимо предоставлять время на обдумывание и подготовку;

6) в момент выполнения заданий не следует их отвлекать, переключать внимание на что-либо другое;

7) нежелательно заставлять инертного ученика отвечать новый, только что пройденный материал; следует отложить его опрос до следующего раза, дав возможность позаниматься дома.

Школьный психолог должен по отношению к учителю выступить с просветительскими функциями. Его задача — объяснить учителю, вследствие каких психологических причин то или иное педагогическое воздействие на ученика оказывается правильным, целесообразным или, наоборот, неправильным, нецелесообразным.

III.4.7. Можно ли стать союзником неуспевающего ребенка? Помимо работы с учителем школьный психолог может и должен помочь самому неуспевающему учащемуся найти наиболее подходящие именно для него приемы и способы организации своей деятельности, показать, как самому ученику преодолеть собственные трудности и развить свои преимущества и дарования. При этом нужно помнить о необходимости максимально использовать и развивать выявленные у ученика положительные особенности и за счет этого изыскивать пути компенсации тех качеств, которые препятствуют успешной учебе.

Каковы же преимущества слабых по своим нейродинамическим особенностям учащихся, в каких учебных ситуациях они обнаруживаются? Прежде всего, в ситуациях, требующих монотонной работы. Например, если от ученика требуется решить большое количество задач одного типа или выполнить несколько сходных упражнений по русскому языку. Установлено, что слабые легче действуют по шаблону, по схеме.

Слабые любят работать обстоятельно, шаг за шагом выполняя задание, поэтому для них благоприятны ситуации, требующие последовательной, планомерной работы. Они не отвлекаются, не перескакивают от одного действия к другому, не забегают вперед, а выполняют их в строгой последовательности.

Слабые склонны планировать предстоящую деятельность, любят составлять планы в письменной форме, используя их как средства внешнего управления деятельностью. Поэтому они успешнее в тех видах деятельности, которые требуют предварительной подготовки.

За счет тщательной подготовительной работы слабые склонны самостоятельно проникать в более глубокие связи и отношения внутри учебного материала; они глубже и обстоятельнее усваивают учебный материал и потому обнаруживают свои преимущества в таких ситуациях, где требуются понимание и знание предмета сверх школьной программы.

Слабые склонны к систематизации знаний, что также обеспечивает им бо́льшую глубину усвоения.

Они предпочитают при ответе и при усвоении материала использовать внешние опоры; поэтому разнообразные виды наглядного изображения — графики, схемы, рисунки, диаграммы, таблицы — облегчают им учебную деятельность. В ситуациях, когда учитель требует наглядного изображения, например, условий задачи, они обнаруживают свое преимущество перед сильными.

И наконец, слабые склонны к тщательному контролю за выполнением учебных заданий и проверке полученных результатов. Если им предоставляется такая возможность, они допускают меньше ошибок, чем сильные.

Инертные ученики также обладают положительными особенностями, которые нужно иметь в виду школьному психологу. Они могут работать, долго не отвлекаясь (на реплики учителя, на работу учащегося, выполняющего задания у доски). У них отмечается высокая степень самостоятельности в выполнении заданий.

Инертных отличает медленное нарастание активности, но зато долгое ее сохранение. У них наблюдается склонность к однообразной работе, они также успешно справляются с монотонной работой на протяжении долгого времени.

В определенные моменты учебного процесса от учеников требуется полностью выслушать объяснение учителя, а затем начинать выполнять задание. Инертные ученики без труда, быстрее, чем подвижные, начинают соблюдать это требование.

В работе на сообразительность инертные ученики принимают

активное участие в том случае, если им дается достаточное время для обдумывания. Кроме того, они активны в работе по пройденному материалу.

Если ученикам предоставлена возможность произвольно организовывать свою деятельность, инертные способны быстро выполнять задания. Высокой скорости они достигают за счет специальной организации деятельности (например, продуманного расположения чертежей, отсутствия отвлечений на общение с учителем, с соседом по парте и т. д.). По этой причине самостоятельная работа в отличие от фронтальной легче для инертных учащихся.

Как повысить успеваемость тех школьников, у которых неудачи в учебе объясняются неблагоприятным проявлением основных свойств нервной системы? Как уже говорилось, общая стратегия школьного психолога должна строиться с учетом того, что учебная деятельность каждого учащегося основывается на естественных для него, наиболее упражняемых особенностях, а не на поиске способов стимулирования тех качеств, которых ему недостает. Помощь должна состоять в отыскивании и совершенствовании тех присущих ученику особенностей, которые в данной конкретной ситуации дают положительный эффект.

Особый интерес представляют случаи, когда условия учебной деятельности требуют от ученика таких качеств, которые не соответствуют особенностям его нервной системы. В этих условиях учащийся должен использовать специальные компенсаторные приемы, которые помогут ему преодолеть возникшие трудности и успешно справиться с учебным заданием. Как показывают исследования, эти приемы учебной деятельности в основном складываются за счет развития учеником своих преимуществ, обеспечиваемых присущими ему свойствами нервной системы.

Так, слабые по своим нейродинамическим особенностям ученики компенсируют быструю утомляемость частыми перерывами для отдыха, разумной организацией учебной деятельности, режимом дня. Недостаточную сосредоточенность и отвлекаемость внимания — усиленным контролем и проверкой работ после выполнения. Медленный темп умственной работы компенсируется тщательной предварительной подготовкой работы, что дает возможность слабым на первых ее этапах обгонять сильных (сильным свойственна медленная, постепенная врабатываемость). Помимо этого, предварительная подготовка, глубокий всесторонний анализ и обдумывание усваиваемой информации, ее систематизация, составление плана ответа позволяют слабым в некоторой степени уменьшить нервно-психическое напряжение, возникающее у них в ответственные моменты их учебной деятельности (контрольные, экзамены).

Инертные ученики могут использовать следующие приемы:

1) дают неполный ответ с последующим дополнением после небольшой паузы; такая тактика позволяет выкроить недостающее для обдумывания время, когда учитель задает вопросы в высоком темпе и требует немедленного ответа;

2) дают предваряющие ответы — когда учитель в высоком темпе предъявляет задания, последовательность которых ясна (например, вопросы записаны на доске), инертные могут увеличить скорость работы за счет выполнения следующего задания, пропустив предыдущее. Предваряющие ответы — это специальная организация деятельности, свойственная лишь инертным, поскольку актуальная деятельность (решение только предлагаемых в данный момент заданий) чаще всего для них оказывается безуспешной;

3) выполняют превентивные действия в подготовке ответов — прежде чем ответить на поставленный вопрос инертный предварительно готовится и отвечает только после того, как формулировка ответа уже готова; конструирование ответа по ходу выступления сопряжено для них с большими трудностями.

Коррекционная работа с неуспевающими учащимися должна включать в себя и такую задачу, как помощь им в ясном осознании и адекватной оценке своих индивидуальных особенностей, их преимуществ и недостатков. Зная свои возможности, некоторые учащиеся могут самостоятельно отыскать для себя рациональные приемы и оптимальные условия учебной деятельности, что благотворно отразится на их успеваемости. Вероятно, такую задачу стоит ставить лишь при работе с учащимися средних и старших классов. В меньшей степени это пригодно, когда школьный психолог имеет дело с учеником начальной школы. В последнем случае нужно большее внимание обратить на активную помощь в формировании индивидуального стиля учебной деятельности, на отрабатывание специальных компенсаторных приемов.

III.4.8. Как изменить отрицательное отношение неуспевающего к учению. Мы рассмотрели три психологические причины неуспеваемости учащихся, связанные с недостатками их познавательной деятельности. Нельзя не учитывать, что трудности в учебе очень часто деморализуют ученика и пагубно отражаются на его личности. Испытывая эти трудности и не осознавая их причин, прилагая максимум усидчивости и старания, он тем не менее не добивается нужного эффекта и получает опыт беспомощности. Вера в свои силы постепенно угасает. Если такому ученику своевременно не оказать помощи в преодолении трудностей и в восполнении имеющихся пробелов в знаниях, то у него может возникнуть неуверенность в себе, которая может стать устойчивой характеристикой его личности.

Для такого неуверенного в себе ребенка характерно несоответствие между его отношением к трудностям и их действительными размерами. Под влиянием неуспеха в решении одной учебной задачи он может и остальные воспринимать как непосильные для себя. Интерес к учению падает. Неуспеваемость может привести таких детей к изоляции от коллектива, их социальный статус ухудшается. В крайних случаях возможно возникновение отвращения к школе, отказ от ее посещения. Дружеские связи эти дети начи-

нают искать во внешкольных компаниях, иногда с отрицательной социальной направленностью.

Все это делает понятным, почему преодоление неуспеваемости школьника должно начинаться как можно раньше, когда отставание в учебе не привело еще к столь тягостным последствиям. Если же время упущено, школьный психолог должен не только устранить первоначальную причину неуспеваемости, но одновременно пытаться избавиться от всего комплекса ее последствий.

Рассмотрим ту группу психологических причин неуспеваемости, которая связана с особенностями *мотивационной сферы*.

Несформированность у школьника положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности может стать ведущей причиной его слабой успеваемости. Мотивационная сфера учения, т. е. то, что определяет, побуждает учебную активность, имеет сложное строение и изменяется в ходе индивидуального и возрастного развития школьников. Учебная деятельность, как считают психологи, является полимотивированной, и лежащие в ее основе различные побуждения образуют определенную структуру, иерархию. Так, например, у ученика может существовать направленность на процесс, на способы своих учебных действий, но в то же время он будет ориентироваться и на результаты, на оценку своего труда. У школьников, помимо сугубо познавательных потребностей, учебных интересов, могут действовать мотивы «избегания» неприятностей и т. д. В ходе индивидуального и возрастного развития изменяется и структура мотивации.

Обычно в школу ребенок приходит положительно мотивированным. Чтобы у него не угасло положительное отношение к школе, необходимо уже в младших классах формировать собственно учебные интересы.

Что в этом случае должен делать школьный психолог?

Усилия школьного психолога, работающего в контакте с учителем, должны быть направлены на формирование *устойчивой мотивации достижения успеха*, с одной стороны, и *развитие учебных интересов* — с другой.

Формирование устойчивой мотивации достижения успеха необходимо для того, чтобы размыть «позицию неуспевающего», повысить самооценку и психологическую устойчивость школьника. Высокая самооценка неуспевающими учащимися отдельных своих качеств и способностей, отсутствие у них комплекса неполноценности и неуверенности в себе играют положительную роль, помогая таким школьникам утвердиться в посильных для них видах деятельности, являются базой для развития учебной мотивации и осуществления необходимых педагогических воздействий.

Как помочь ребенку преодолеть неуверенность в себе? Совместно с учителем нужно создавать условия для переживания школьником успеха и связанных с ним положительных эмоций. Для этого рекомендуется ставить перед учеником такие задачи, которые будут ему посильны, выполнимы, так как они соответствуют его возможностям или находятся в зоне его ближайшего раз-

вития. Нужно стараться вычленять те сферы деятельности, в ходе выполнения которых ученик может проявить инициативу и заслужить признание в школе. Это могут быть работа в летнем трудовом лагере, туристический поход, занятия спортом и пр. Достаточно эффективным может быть прием, который используется Ш. А. Амонашвили,— превращение отстающего ученика в «учителя», наставника, помогающего слабому ученику из младшего класса. Вычленение «успешных» сфер деятельности отстающего школьника позволяет изменить отношение к нему педагогов, родителей, учеников в лучшую сторону.

Рекомендуется закреплять осознание школьником имеющихся у него достижений и успехов. Отталкиваясь от них, нужно помогать ему воспринимать очередное учебное задание само по себе, без воспоминаний о переживаниях, которые ему сопутствовали при прежних неудачах.

Полезно фиксировать, отмечать и поощрять малейшие удачи ребенка в учебной деятельности, самые, казалось бы, незначительные сдвиги к лучшему. Особое внимание следует уделить тому, чтобы не дать закрепиться новым неудачам. Для этого, тренируя волю ребенка, нужно заставлять его доводить начатое дело до конца (например, решить трудную задачу сразу, не откладывая ее на «потом» при первых же ошибках).

Особое внимание стоит обратить на характер и форму порицания и поощрения отстающего ученика. Порицание ни в коем случае не должно касаться способностей ученика. Оно должно быть предельно конкретным и направленным на устранение ясно осознаваемых самим учеником недостатков (например, нарушений дисциплины, небрежности в работе и т. д.). Психологи рекомендуют порицание в форме простого удивления учителя по поводу наступившего ухудшения в работе или поведении ученика («Я не ожидал», «Меня очень удивило...» и т. д.).

Немаловажно, каков тон речи учителя в момент порицания. Раздражение, злость в голосе вызывают только негативную реакцию ученика. Нужно стараться говорить с ним спокойно, доброжелательно и заинтересованно.

Следует обращать внимание и на такие моменты, связанные с получаемой неуспевающим оценкой, как ее подробное обоснование, а также выделение тех критериев, по которым идет оценивание, с тем чтобы они были понятны самим учащимся.

Постепенно воспитывая у неуспевающего школьника уверенность в себе, в своих возможностях и изменяя тем самым его отношение к своей неуспеваемости, следует затем переходить к постановке перед ним конкретной и четкой цели по преодолению отставания в учебе. Но чтобы цель была принята им, стала его намерением, необходимо, чтобы он сам участвовал как в ее постановке, так и в анализе, обсуждении, осознании условий и путей ее достижения.

М. В. Матюхина предлагает использовать при организации работы с неуспевающим учеником перечень того, что он должен

знать и уметь по каждой пройденной теме. Сам ученик может отмечать против каждого пункта этого перечня, что он усвоил, чего еще не усвоил соответствующими знаками: «+» (уже знаю); «—» (еще не знаю); «?» (сомневаюсь). Такой способ работы даст возможность ученику видеть свое движение вперед, последовательно ставить и достигать одну цель за другой, подниматься со ступеньки на ступеньку и наглядно отразить свое обогащение знаниями и умениями. Этой же цели служат и проверочные работы: по тому, как ученик с ними справляется, он реально ощущает рост своих знаний и умений, свое приближение к цели. Такая организация учебной работы похожа на соревнование с самим собой и является важным мотивирующим фактором, вызывающим повышение активности ученика.

Еще один путь, ведущий к этому,— формирование учебных интересов. Психологи, характеризуя учебные, познавательные интересы неуспевающих учащихся, обычно отмечают их неустойчивость, слабость и пассивность (т. е. отсутствие влияния на успешность соответствующих учебных занятий). Очень часто познавательные интересы неуспевающих носят узкий характер. Это значит, что они возникают в связи с каким-либо отдельным частным вопросом и исчезают, когда этот вопрос оказывается исчерпанным.

Основная причина дефектов познавательных интересов заключается в отсутствии необходимого минимума систематических знаний в какой-либо области, что является основой для развития устойчивого и постоянного интереса. Формирование учебных интересов можно осуществлять через простейшие, «побочные» интересы. Так, интерес у школьников вызывают дополнительный развивающий материал, обращение к их непосредственному опыту, широкое использование их собственных наблюдений, практических действий, экскурсии, носящие познавательный характер. Полезны различные «оживляющие» урок моменты (использование наглядных пособий, элементов игры и т. д.). На основе начальных интересов к указанным видам работы возникает интерес и к содержанию учебной деятельности (знаниям как таковым) и процессу выполнения сложных учебных действий. Эти как бы побочные интересы становятся тем опосредующим механизмом, благодаря которому развиваются полноценные, истинные учебные интересы.

Роль школьного психолога в формировании учебных интересов довольна ограниченна. Он выступает только в качестве консультанта учителя, от которого полностью зависит, будет ли реально действующим этот вид учебной мотивации.

Мы остановились на основных причинах учебных трудностей, которые могут возникнуть у ребенка и привести его в разряд отстающих, неуспевающих учеников. Речь шла о нормальных в психическом отношении детях обычной средней школы. Неуспеваемость как следствие умственной отсталости или задержки психического развития в этой главе не рассматривается.

Многие трудности в учебе образуют своего рода «порочный круг», в котором каждый нежелательный фактор вначале вызывается внешними обстоятельствами, а затем порождает другие нежелательные факторы, последовательно усиливающие друг друга. Поэтому чаще всего школьному психологу нужно искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика и стремиться устранить каждую из них. Нужно помнить, что нормальному, здоровому ребенку всегда можно помочь, его можно и нужно научить учиться. В том, что ребенок отстает в учебе, чаще всего виноваты взрослые (школа и родители).

ГЛАВА 5
ПОДРОСТКОВЫЙ ТЕЛЕФОН ДОВЕРИЯ КАК ФОРМА РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Работая с подростками и старшеклассниками, школьный психолог сталкивается сегодня с проблемами, сложность и глубина которых выходят далеко за рамки традиционных психолого-педагогических задач, связываемых обычно с данным возрастом. В последние годы отмечается тревожная тенденция роста различного рода социальных отклонений в подростковой и молодежной среде. Ранняя профилактика этого явления требует комплексных мер в виде медико-консультативной, социально-психологической, консультативно-правовой и психотерапевтической помощи как самим подросткам, так и их родителям. Одним из направлений такого рода работы может стать телефон доверия для подростков. Выполняя задачи консультативного и психотерапевтического характера, он может иметь статус как городской, так и районной психологической службы.

Помощь по телефону — одна из наиболее адекватных для подростковой психологии форм социально-психологической помощи. Известно, что в 14—16 лет человек редко обращается к психологу по доброй воле. Жалоба обычно исходит от учителей или родителей, которые и приводят своих подопечных, настроенных соответственно, т. е. отчужденных, недоверчивых, агрессивных. И надо одолеть не один барьер, чтобы исчезло это отчуждение и был получен «допуск» к внутреннему миру ребят.

Особенности же телефонной связи обеспечивают ее бóльшую доступность. По телефону можно рассказать о своих проблемах, оставаясь анонимным и, следовательно, не боясь быть осмеянным, подвергнутым санкциям и разоблачениям, не пряча своих слабостей, страхов, ошибок. Важно, что не кто-то другой, а ты сам контролируешь ситуацию и в любую минуту можешь выйти из контакта, повесив трубку. Имеют значение и такие, быть может, не столь очевидные преимущества психотерапевтической помощи по телефону, как ее не явный характер (официальный визит к психологу подросток нередко воспринимает как что-то такое, что связано с обращением по поводу опасного душевного недуга и пр.)

или возможность проецировать на консультанта качества того «идеального взрослого», того «идеального друга», образ которого рисуется именно данному юному абоненту. Все это делает телефон доверия для многих ребят порой единственной возможностью начать разговор о своих тревогах, и начать его на собственном языке.

Прежде чем представить круг запросов, с которыми подростки и юноши обращаются в телефонную службу помощи, необходимо остановиться на сущности этой работы и некоторых ее принципах.

III.5.1. Принципы организации и порядок работы телефона доверия. Обычно телефон доверия (ТД) является структурной единицей в многоплановой по своим задачам системе служб специализированной медицинской и социально-психологической помощи. Так, например, ленинградский ТД, функционирующий с 1981 г., развернул свою деятельность на базе городского наркологического диспансера и открытой при нем психогигиенической консультации. Аналогичная телефонная служба возникла несколькими годами позже при Всесоюзном суицидологическом центре в Москве, объединяя, наряду с ТД, кризисный стационар для краткосрочного (2—3 недели) пребывания пациентов, находящихся в состоянии острого психологического кризиса, и кабинеты социально-психологической помощи при ряде районных поликлиник и вузовских здравпунктов. Не так давно открывшийся московский ТД для подростков действует на базе Молодежного медицинского центра профилактики наркологических заболеваний и семейной адаптации и также является составной частью системы, куда входят консультация, два дневных стационара (для девиантных подростков и подростков с ранней алкоголизацией) и некоторые другие звенья. Молодежные телефонные психологические службы за рубежом также создаются обычно при ведущих детских психотерапевтических центрах. Включение ТД в систему специализированной медицинской помощи считается одним из непреложных условий их организации (3, 35).

Хотя организационно телефонная психологическая служба входит в систему специализированной медико-психологической помощи, территориально, как считают специалисты, она должна располагаться автономней. Если говорить от ТД для подростков, то его даже рекомендуется размещать неподалеку от мест их массовых сборищ. Один из первых юношеских ТД — филадельфийский — располагается, например, при церкви, куда в часы службы стекается все окрестное население, в том числе и молодежь. Консультирование, начатое по телефону, может иметь продолжение в личной беседе у входа в помещение службы или прямо на прилегающей к ней улице.

Кроме организационных принципов, в качестве важнейшего должен быть упомянут еще один — деонтологический, утверждающий непреложность сохранения анонимности всех случаев обращений по ТД. Таким же правилом является гарантированное невмеша-

тельство сотрудников службы в судьбу консультируемого (имеются в виду принудительная госпитализация, навязывание непременного очного контакта с врачом и пр.), если с его стороны не выражается добровольное и недвусмысленное на то согласие. Лишь с ориентацией на самые крайние случаи, когда цена данного принципа отступает перед ценой жизни обратившегося за помощью обсуждаются возможности отклонения от него. Допускается использование записей консультаций в служебных целях (аналитический обзор, тренинг) при условии сохранения их анонимности.

В отличие от взрослого ТД, юношеский работает не круглосуточно, а начиная с середины дня, когда подростки возвращаются домой (а взрослые еще остаются на работе), и кончая утром следующего дня. Длительность беседы — до 30 мин, исключая особо трудные случаи, когда она может продолжаться и дольше.

III.5.2. Кто становится консультантом? Проблема кадров ТД с начала его основания и поныне остается дискуссионной. Спор вызывают два момента. Первый связан с участием в службе данного типа непрофессионалов, второй — с проблемой возраста сотрудников тех ТД, деятельность которых рассчитана на подростков.

По мнению ленинградских специалистов, какие-либо «любительские разновидности» телефонов доверия, основанные на использовании в качестве консультантов людей, не имеющих фундаментальной подготовки в области психологии, психиатрии и пр., «категорически недопустимы» (35). Такое заключение можно было бы только приветствовать, если бы оно не противоречило одному удивительному, ставшему уже историей факту: примерно два десятилетия назад служба этого вида за рубежом пережила необычайный подъем, причиной которого, как оказалось, явился именно приток в нее непрофессионалов — «самаритян» 1970-х, как стали их с тех пор называть (71).

Как мы убедимся дальше, характер запросов по ТД настолько неоднороден, что в целом ряде случаев профессионализм психологов остается невостребованым. А это, разумеется, не может способствовать их заинтересованности в развитии данного вида психологической помощи. «Добровольцы заполнили вакуум, образовавшийся между спросом на помощь по телефону и нежеланием профессионалов отвечать на этот спрос»,— читаем мы в одной из работ американских авторов (67). Но мало того, к поразительным выводам привело сравнительное изучение эффективности консультирования по телефону, осуществляемого профессионалами и непрофессионалами. У профессиональной компетентности была обнаружена оборотная сторона — профессиональная бесстрастность подобна «броне», не проницаемой для чужих трагедий. И именно непрофессионалы с их готовностью всем сердцем разделить чью-то беду, неподдельной заинтересованностью в судьбе другого оказались, как нетрудно догадаться, обладателями тех ценных человеческих качеств, которых ищет в собеседнике человек, переживаю-

щий кризис. «Практика приносит достаточно свидетельств, что участие добровольцев — самый значимый фактор, благодаря которому программа экстренной психологической помощи по телефону получила развитие», — заключают те же авторы.

Приток непрофессионалов в телефонную службу имел еще один немаловажный эффект, выразившийся в том, что психологи нашли, наконец, адекватное применение своим силам в системе этой службы, начав выступать в роли «вторичных» консультантов, работающих с теми запросами, где нужен собственно психологический анализ и пролонгированная коррекция, а также участвуя в обучении и тренинге не имеющих специальной подготовки «первичных» консультантов.

Второй вопрос, также породивший неоднозначные решения, — возраст консультантов, работающих с юношеством. Встречается убеждение, что подростков лучше всего консультируют сами подростки. Были попытки провести эту установку в жизнь: кое-где возрастной «потолок» для сотрудников подростковых ТД был лимитирован тридцатью годами (66). Практика, однако, убедила в искусственности подобных ограничений. Впоследствии «лимит» на возраст устанавливался уже по отношению к нижней его границе: не моложе восемнадцати! Реальный возраст сотрудников подростковых ТД, разброс которого колеблется в пределах от 18 до 68 (см., например, 70), приводит к выводу, что паспортный возраст человека скорее всего не самый главный критерий для отбора консультантов.

Интересно, что идея культурно оформленной детской психологической взаимопомощи утверждается сегодня в жизни. В США успешно развивается возглавляемое детскими психотерапевтами движение «Дети помогают детям». В Советском Союзе та же идея получила успешное воплощение на базе уже упоминавшегося Московского молодежного медицинского центра, в системе которого создан так называемый «Медико-философский лицей»: старшеклассники получают здесь специальную образовательную подготовку, а практику проходят в Центре, работая санитарами, ассистируя у консультантов и частично выполняя их функции. Проблема подготовки кадров, включая и работников для ТД, в перспективе решена здесь полностью.

III.5.3. Кто звонит и типы запросов. По самым общим данным, отражающим работу ряда телефонных служб для подростков и юношества, как зарубежных, так и отечественных, более чем в половине случаев содержание запросов носит психологический характер. Примерно в трети случаев абонент, выйдя на контакт, отвечает молчанием, дает «отбой», извиняется за ошибочное попадание. Существенная часть обращений носит деловой характер, когда функция консультанта сводится лишь к тому, чтобы дать разовую консультацию, сообщив необходимую информацию или, что лучше, самому став посредником помощи. Нередки случаи, когда консультирование, напротив, выходит за рамки разовой

беседы и абоненту назначается встреча в центрах и пунктах социально-психологической помощи.

Подавляющее большинство запросов (до 60% и выше) исходит от девушек (что чаще) и юношей (что существенно реже) до 18 лет. Но случаются (по некоторым данным, примерно седьмая часть) и обращения молодежи старше 18 лет. Наконец, звонят бабушки и родители (преимущественно — матери, очень редко — отцы).

Представленная ниже категоризация обращений, хотя и отражает широкий спектр проблем, с которыми подростки и юноши звонят по ТД, тем не менее предполагает неизбежные поправки на условия, в которых действует конкретная телефонная служба.

Выделим следующие категории запросов:

1. Субъективные переживания по поводу неблагополучия отношений с другими: застенчивость и страх, препятствующие общению, желание пользоваться бо́льшим успехом у сверстников, переживание чувства обиды на кого-то, давление и угрозы со стороны компании сверстников. Особо выделяется проблема общения девочек со сверстницами. (Московский ТД для подростков, едва начав работать, сразу же зафиксировал волну насилия среди девочек, возросшую за последние два-три года: настоящие, с кровопролитиями, драки утратили статус чрезвычайного происшествия, став явлением обыденным.)

2. Взаимоотношения в семье: непонимание со стороны родителей, слежка и жесткие запреты, борьба подростков за самостоятельность, уходы и удаления из дома, семейные конфликты, где подросток не безучастный свидетель, беспокойство о членах семьи.

3. Проблема «мальчики — девочки» вне сексуальной сферы: ссора с любимым человеком и страх потерять любовь, соперничество и ревность, желание привлечь внимание того, кто нравится, отсутствие взаимности, поиск знакомств и т. д.

4. Секс и беременность: давление со стороны партнера с требованием интимной близости, поиск информации о контрацептивных средствах, ранняя беременность, переживание страха перед венерическими заболеваниями, спидофобия, сексуальные комплексы и функциональные сексуальные нарушения.

5. Школа: успеваемость, несправедливость и преследования со стороны учителей, отказ ходить в школу, проблемы жизненного предназначения, выбора профессии.

6. Отношения с законом: поиск правовой информации, проблемы, затрагивающие широкий круг юридических вопросов (от призыва на военную службу и нежелания служить в армии до угрозы быть осужденным за противоправные действия).

7. Проблемы, связанные с приемом медикаментов и химических веществ: поиск медицинской информации, опасения в связи с употреблением медикаментов, наркотическая зависимость, алкоголизация, несчастные случаи и самоотравления химическими веществами и медикаментами.

8. Досуг и молодежная рок-культура.

9. Проблемы, перечисленные выше, но предполагающие прямое участие и помощь: потребность в общежитии, работе или деньгах, справки и посредничество в установлении связи с разного рода общественными учреждениями, содействие в получении реальной медицинской помощи.

10. Общее личностное консультирование, не связанное ни с одной из указанных выше категорий: чувства вины, тоски, пустоты и одиночества, отчаяния, страдания по поводу своего физического облика, переживание утраты смысла жизни, намерение покончить с жизнью или неудавшаяся суицидальная попытка.

Как уже говорилось, психологическая проблематика во всем объеме обращений сохраняет численный перевес. Но в целом иерархия по количеству обращений в системе указанных категорий не есть нечто раз и навсегда данное. Общая картина постоянно меняется, и лишь одно остается неизменным — свойство ТД оставаться чутким барометром реальных жизненных тенденций.

III.5.4. Ступени психологической помощи. У помощи по телефону есть две особенности: контакт с абонентом носит сугубо вербальный характер, а ситуация подчас столь остра, что требует быстрых и точных действий. К тому же всегда остается возможность, что первая беседа окажется единственной. Поэтому диалог нередко строится по законам краткосрочной интенсивной психотерапии. Беседа складывается из ряда последовательных этапов, каждый из которых подчинен особой задаче и строится с опорой на определенную психотерапевтическую технику.

Начало разговора преследует две цели:

а) придать молодому человеку уверенность в том, что он обратился туда, где его поймут и поддержат;

б) определить степень серьезности ситуации и состояния абонента, оценив объем реального времени, в пределах которого должно быть принято какое-либо, хотя бы частичное, позитивное решение. Абоненту предоставляется возможность говорить, в то время как консультант слушает, не перебивая, не вмешиваясь преждевременно в ход его речи и собирая всю первичную информацию. Допустимы только нейтральные реплики, «поддакивания», помогающие абоненту высказаться.

Второй шаг призван заложить основу развития отношений с подростком. Психолог исходит здесь из тех фундаментальных для ситуации помощи установок, которые разработаны К. Роджерсом (69):

безусловное принятие личности человека, которому оказывается помощь, и его внутренних переживаний (ясно, что принятие не означает положительной оценки, это — признание того, что есть);

отсутствие оценок в отношении к нему;

эмпатия, т. е. понимание внутреннего мира человека, глубокое сопереживание ему, и некоторые другие.

Заметим, что подростки безошибочно угадывают истинный на-

строй собеседника, и подмена этих глубоких терапевтических установок чисто внешней технологией, пользование ими как «приемами» может иметь только обратный эффект. При соблюдении названных условий подросток начинает более свободно и открыто говорить о своей ситуации, включая и те ее стороны, упоминать о которых поначалу он стеснялся или опасался.

Чем серьезнее события и их переживания, перед лицом которых оказался юный абонент, тем необходимее немедля сфокусироваться на содержании проблемы. Как правило, когда человек дезорганизован, ему трудно изложить суть того, что его тревожит. Роль консультанта на этом этапе сводится к тому, чтобы помочь подростку идентифицировать проблему. Он использует некоторые элементы техники активного рефлексивного слушания: уточняет отдельные моменты сообщения, прибегает к так называемым «открывающим» репликам и «открытым» вопросам, побуждающим консультируемого расширить свое сообщение («Пожалуйста, если можно, подробнее...», «Быть может, есть что-то еще, о чем хотелось бы сказать?» и пр.), перефразирует выраженные подростком мысли и чувства, как бы возвращая их ему, и т. д.

Когда запрос уточнен и сформулирован, начинается *третий* этап, цель которого — помочь подростку в интеллектуальном и ценностном овладении проблемой. Консультант задает вопросы, все глубже проникая в жизненно-смысловую реальность данного подростка, уточняя источник наиболее негативных эмоций («Что именно в этом так огорчает?»), вербализует то, что его собеседник только подразумевает, выделяет опорные смысловые моменты событий, «наводит» на смысл — и, упорядочивая, структурируя таким образом переживание, помогает формированию все более объективной и ясной картины событий. Поскольку нередко случается так, что принятая подростком система ценностей сама же начинает разрушать себя опытом своего воплощения в жизни, консультант выступает своего рода «проводником» в поиске новых ценностей, открывающих новые смысловые перспективы в развитии личности молодого человека. Так шаг за шагом вместе с переживанием первых проблесков ясности восстанавливается внутренняя цельность и складываются предпосылки для воссоздания нарушенных функций «Я».

Четвертый этап — та часть собственно психокоррекционной работы, которая требует от консультанта вклада максимального психотерапевтического потенциала в беседу. Здесь важно установить и поддержать все здоровые, позитивные, сохранные стороны личности подростка, обратив их на то, чтобы повысить его самооценку и укрепить уверенность в себе. И одновременно установить круг друзей и близких, которые в сложившейся ситуации могли бы ему помочь. Когда это удается, достигается мобилизация всех ресурсов, которые сам подросток мог упустить из виду.

Пятый этап — это выработка плана действий, направленного на преодоление критической ситуации. Как и всякий процесс психотерапии, телефонный ее вариант рассчитан в конечном счете на

активность самого консультируемого. Поэтому, основываясь на достигнутом, подросток подводится к осознанию того варианта решения проблемы, с которым согласен он сам (говоря словами А. Кемпински (30), «система сама по себе должна выбрать, что она должна сделать»). Участие подростка в разработке плана действий налагает на него внутренние обязательства выполнить намеченное. Соглашение, которое порою заключается с сотрудниками ТД на данном этапе, призвано эти обязательства закрепить. Консультант занимает позицию «пассивной» активности: «держит» паузу (намеренное молчание с целью переадресовки активности подростку), если что-то предлагает, то вполне деликатно и в форме не готовых решений, а только их гипотез.

Заключительный этап беседы — это снова поддержка и максимальное одобрение абонента: выражается вера в него самого, в его силы, уверенность в осуществлении намеченного (метод такой косвенной суггестии неоднократно используется на протяжении всего телефонного контакта).

Соблюдение последовательности этапов психотерапии является одним из существенных принципов неотложной помощи по телефону (3). Действительно, нельзя пытаться вселять бодрость в человека, когда он находится на пике своих переживаний, или предлагать ему решения, для восприятия которых он не созрел. Многие авторы отмечают наличие некой внутренней логики в кризисной «интервенции» по телефону и в общих чертах одинаково описывают сменяемость ее фаз (1, 65). И вместе с тем на страницах тех же источников нет-нет да и мелькнет предупреждение, что заготовка всякого рода схем и планирование психотерапевтического сеанса идут в ущерб спонтанности и гибкости решения. Когда работает схема, интуиция спит. А значение интуиции в такой нетрадиционной форме психологической помощи, как помощь по телефону, трудно переоценить. Но правда, «технология» интуиции пока не раскрыла нам своих секретов.

III.5.5. Иллюзии, которых можно избежать. Существует ряд типичных заблуждений, которые знакомы многим практическим психологам.

В качестве первой и, пожалуй, наиболее распространенной среди такого рода заблуждений следует назвать *иллюзию «собственного могущества»*. Она проявляется в установках «Я должен что-то сделать», а в максимальном варианте — «Я должен все изменить», под углом зрения которых психолог и начинает строить взаимодействие с теми, кто ищет у него помощи. Но в том-то и дело, что намерение самого психолога здесь мало что решает, и нужно по крайней мере еще одно условие, чтобы оно реализовалось,— согласие и желание другой стороны «быть измененной». Между тем неизвестно, хочет ли абонент, чтобы в отношении него, в принципе, что-то предпринималось, или его ожидания значительно более скромны, сводясь лишь к потребности высказать наболевшее («излить душу») и быть услышанным.

Поэтому альтернативная психотерапевтическая позиция сформировалась, исходя из существенно более реалистичных профессиональных притязаний. В соответствии с нею одна из главных установок, которой действнтельно должен придерживаться консультирующий психолог,— это установка на слушание. Умение слушать — совсем не простое искусство, владенне которым само по себе повышает восприимчнвость к переживаниям и трудностям других и побуждает последних к активной духовной работе. Контакт по телефону в этом смысле начинается с обращения, точно отражающего задачу: «Говорите, я Вас слушаю!» Требуется очень многое, чтобы, слушая, действительно у с л ы ш а т ь собеседника. К этому и надо стремиться.

Косвенное проявление указанной выше авторитарной психотерапевтической позиции — то состояние активной внутренней обороны, которое возникает всякий раз, когда в абоненте подозревается «человек-манипулятор» (установки: «А, он манипулирует мною...» и «Кто из нас двоих хозяин положения?»). Хорошо известно, что манипулирование — нечестная игра, в недрах которой таится «ловушка» для психотерапевта; однако, каков «сценарий» (ожидания консультанта), такова и «ловушка»; чтобы не угодить в нее, он оказывается в конфронтацин с клиентом-манипулятором. В теории трансактного анализа «рутинные» паттерны такого общения получили исчерпывающее описание (11). Однако сотрудник ТД снимает трубку, разумеется, не ради возможной конфронтации с человеком, который звонит, не видя иного выхода, а чтобы помочь ему пройти через кризис. Такова его первейшая задача. И самое великодушное, а вместе с тем и самое естественное, что может сделать консультант в подобном случае,— это разрешить абоненту «манипулировать» собою. Приступ отчаяния пройдет, для контрмер еще найдется время.

И л л ю з и я «м а т е р и н с к о й л ю б в и» основаиа на установке: «Все — очень милые, очень хорошие, но очень несчастные люди. Никто не поймет их, кроме меня». Как часто это прекраснодушное заблуждение разбивается о суровую реальность! Во-первых, очень не просто изо дня в день в течение нескольккх часов кряду быть неизменно любящим и понимающим, имея дело с теми нетривиальными ситуациями, которые заставляют людей искать помощи у других. Во-вторых, и это главное, человек, переживающий кризис, может испытывать не только страдание, но и враждебность, злобу, ненависть, адресуя эти чувства всем окружающим, включая и сотрудников ТД. Возможно, одно из самых сложных препятствий, с которым сталкивается практический психолог в своей работе, в том и состоит, что человек, которому требуется помощь, объективно бывает неприятен, и «любить» его, «заботиться» о нем в том пониманин этих слов, которое предполагается задачами психотерапевтической работы, не каждому и не всегда под силу.

Если в процессе консультирования возникают негативные эмоции, вызванные абонентом, и если они настолько интенсивны, что

всякие попытки сдержать их лишь ухудшают дело, создавая внутренние «помехи» в общении с ним, то эти чувства (скука, неприязнь, страх, отвращение) должны быть выражены, как бы негативны они ни были. К. Роджерс назвал это условие «конгруэнтностью», понимая под данным термином искренность психотерапевта, его умение работать без «фасада» и оставаясь в ладу с самим собой (69). Выражая даже очень сильные чувства (просто называя их или прибегая к сравнению, описывая свое физическое состояние или действие, к которому они побуждают (42)), но не адресуя их непосредственно абоненту, его личности, т. е. не говоря в осуждение ему, можно добиться гораздо большего, чем изображая самообладание и спокойствие.

Примером «неконгруэнтности» консультанта служит следующая ошибочная установка, которая может быть обозначена как «вера в магию слова» («Если я скажу вслух, чего боюсь, тогда то, чего я так опасаюсь, станет реальным фактом»). Можно лишь коротко заметить, что люди, переживающие кризис, отнюдь не так хрупки, чтобы при них нельзя было касаться «запретных» тем. И если, допустим, в диалоге с абонентом психолог внезапно придет к пониманию, что до попытки лишить себя жизни тому осталось совсем немного, то лучше открыто спросить своего собеседника, действительно ли у него есть такое намерение, чем пугаться «дурных» предчувствий и гнать от себя «нехорошую мысль».

Сделать подобный выбор вынуждают по крайней мере два соображения. Первое из них связано с представлением об «иррадиации» эмоций (т. е. переносе их от одного человека к другому), которая, помимо наших воли и сознания, обычно происходит в общении. Оставшись невысказанной, «опасная» мысль не заглохнет сама по себе, напротив, создаст тревожную доминанту, втягивающую в круг своего влияния и консультируемого. Второй момент затрагивает одну из основных в гуманистической психологии проблем — отношения личности к своему психологическому опыту (30). Суть дела сводится к вопросу: можно ли ожидать от консультируемого открытого, достаточно реалистического отношения ко всем аспектам своего опыта, если сам консультант настолько тревожен, что не решается касаться «больных» для абонента тем и сам же «закрывает» их для обсуждения?

И наконец, еще одно заблуждение, о котором также важно сказать,— это преувеличенная вера в силу научного знания («Если бы только я знал психиатрию...», «В детской психологии говорится...»). Конечно, нелепо в наше время отрицать или хотя бы даже принижать значение знания. Но когда сталкиваешься с тем бесконечным и изменчивым многообразием, которое представляет собой мир человеческих переживаний, научная формула нередко оказывается бессильной. Сильнейшее «средство», которое в подобных случаях еще остается в руках практического психолога,— это он сам и его собственный, профессионально освоенный опыт. Те, кто обращаются за помощью, как правило, обладают ответом на свои вопросы, хотя, может быть, и не всегда это осознают. Им можно

помочь найти этот ответ. От взглядов психотерапевта зависит, кем он при этом себя чувствует,— просто ли «инструментом» в общении или «проводником», приобщающим своего собеседника к иному, новому для него экзистенциальному состоянию.

В литературе можно встретить анализ и других ошибочных профессиональных установок психологов, консультирующих по телефону: *иллюзия собственной непогрешимости* («Если это все, что я знаю по данному вопросу, то большего для ответа не требуется»), *иллюзия мудрости*, выступающая в чрезмерной ультимативности консультанта («Я — единственный, у кого есть правильный ответ для Вас»), *иллюзия помощи*, когда психолог ограничивает свою роль только диспетчерством («Обратитесь туда-то, там помогут...») (68).

Альтернативная программа предполагает прежде всего реализм обращенных к себе ожиданий. На вопрос психолога: «Что я должен делать?» — она дает вполне четкий ответ:

активно слушать: возможность быть выслушанным — весьма необычный опыт, редко встречающийся в повседневной жизни и имеющий самостоятельную психотерапевтическую ценность;

быть самим собой: работать без профессиональной «маски», оставаясь в ладу со своими чувствами и сочетая искренность и гуманность;

использовать себя как «средство» помощи: можно сочувствовать, спрашивать, прояснять, подтверждать, информировать, мобилизуя в собеседнике все его личностные ресурсы; или стать посредником помощи, связав его с теми организациями и лицами, от которых зависит решение проблемы.

III.5.6. Типы звонков. Речь пойдет не о строгой типологии звонков, а лишь о некоторых достаточно типических случаях, требующих от консультанта особой изобретательности. В ряде таких случаев сотрудник ТД мог бы просто нажать на рычаг: основания для этого налицо. Но трубку не спешат класть на место, не торопятся прерывать контакт... Возможно, работа именно с такими «нестандартными» абонентами и позволяет точнее определить профессиональные установки психолога, консультирующего по телефону, расширить представления о функциях ТД и его возможностях.

Молчаливое обращение. Такие абоненты — исключительный пример амбивалентности: им хватает решимости на то, чтобы набрать номер, но, когда цель достигается, они бросают трубку или молчат. Иногда подобные звонки являются для подростка тем пробным опытом общения с ТД, который необходим им как тренаж перед открытым вступлением в разговор. В других случаях молчание может говорить о непреодолимом внутреннем барьере, через который сам подросток переступить не в состоянии и за которым может скрываться многое — недоверие, страх, боль и поиск любой поддержки, хотя бы просто в виде участливого голоса в трубке. Молчание абонента не есть достаточный аргу-

мент для того, чтобы оборвать контакт. Напротив, изыскиваются всевозможные средства, помогающие удержать его и сломать молчание.

Если в ответ на обычную форму обращения — «Телефон доверия для подростков слушает Вас» — абонент не отвечает, консультант может повторить обращение в иной форме: «Пожалуйста, говорите, я держу трубку, чтобы выслушать Вас». Он может сделать следующий шаг, ободряя абонента: «Вы можете довериться мне...», «Я понимаю, иногда бывает трудно заговорить о том, что тревожит», выражая всяческий интерес к подростку, желание ему помочь, готовность держать трубку, пока тот не заговорит.

«Языком» общения может стать какой-либо код, о значении которого консультант условится с абонентом. (Допустим, вздох в трубке означает «да», молчание — «нет»).

— Ты мальчик? (Молчание.) Ты девочка, и ты сейчас дома одна, и ты не хочешь, чтобы кто-то знал об этом звонке... (Вздох.) Неприятности в школе? (Молчание.) Не ладишь с родителями? (Молчание.) Что-то, связанное с кругом твоих друзей, твоих знакомых? (Вздох.) Ты расстроена из-за ссоры?.. (Молчание.) То есть, это не то, что грозит потерей... друга (молчание) или подруги? (Молчание.) Ты запуталась? (Вздох.) Тебе что-то угрожает? (Вздох.) Это связано с твоей компанией... (молчание) или с каким-то человеком? (Вздох.) Этот человек — твой самый большой враг? (Вздох.) И ты боишься... (Вздох.) И чувствуешь, что нет выхода... и не можешь никому рассказать...

Продолжая в такой форме разговор, можно очень многое узнать о подростке и о том, что его беспокоит, поддержать его и, достигнув верхней точки в разговоре, иногда услышать: «Да».

В тех случаях, когда усилия остаются безуспешными и преодолеть молчание не удается, абоненту предлагается перспектива повторного обращения: «Мне очень жаль, что разговор не состоялся, но Вы можете позвонить еще раз, по этому номеру всегда кто-то есть». Консультант может сообщить свое имя (псевдоним) и дни следующих дежурств. Другие варианты: предлагается написать письмо в адрес ТД (для ребят, которых отпугивает близость телефонного контакта, это может стать выходом) или сообщается телефон, по которому можно записаться на прием, чтобы получить консультацию в непосредственном общении с психологом.

Маскированные обращения. Можно предполагать в подростке замаскированное желание получить поддержку, когда он «отстраивается» от звонка, утверждая, что попал сюда по ошибке, или когда делает вид, что звонит от другого лица. Для сотрудника ТД — аксиома, что случайных звонков не бывает. Поэтому в первом случае вслед за вопросом — «Какой Вы набирали номер?» — рекомендуется дать короткое, но ясное объяснение, что это такое — телефон доверия — и какими гарантиями защищены те, кто сюда обращается. Иногда абонент сразу подхватывает предоставленную ему возможность начать разговор: «Поскольку я сюда попал, могу я спросить...» Ну, а в противном случае, остает-

ся надежда, что полученная информация облегчит подростку повторное обращение, уже без маскировки.

Если подросток звонит якобы от другого лица, оптимальной считается тактика, при которой психолог, не уличая его в уловке, мягко выясняет, не касается ли обращение самого абонента. В случае отрицательного ответа последний принимается на веру, однако, выслушав обстоятельства дела, консультанту стоит выразить сожаление, что виновник или виновница обращения не позвонили сами: «Не хотелось бы обсуждать человека в его отсутствие, тем более — принимать решения за него...». Отказ должен сопровождаться информацией о других возможных формах обращения в ТД. Задача консультанта — снять тревожность абонента, придать ему уверенность в том, что обращение в службу ТД не только ничем ему не грозит, но что именно здесь он встретит необходимую помощь.

Когда подросток облекает свое обращение в подчеркнуто грубую, агрессивную форму, рекомендуется по возможности игнорировать такой способ «подачи» себя, не заражаясь негативными эмоциями. Демонстративная грубость нередко является лишь способом проверить, как далеко простирается терпимость тех, кто работает в службе доверия, и захотят ли они иметь дело с такими ребятами, как абонент. Поэтому ответ консультанта должен быть настолько непредубежденным, спокойным, информативным, чтобы подросток, с одной стороны, почувствовал себя полностью «принятым», а с другой — вынес впечатление о работниках службы как о надежных людях, с которыми можно иметь дело.

Засорение. Имеются в виду дурачества, шутки, разного рода скабрезности... Обычно их частота возрастает сразу после публикации в средствах массовой информации материалов о работе ТД с указанием его номера. Но известный процент таких звонков сохраняется и в обычное время.

Как правило, уже по прошествии первых минут разговора консультант безошибочно распознает истинный сорт звонка. В ответ на шутку: «Это зоопарк?» он может ответить шуткой: «Нет, это баня» или повесить трубку... Но в такой реакции есть риск ошибки, поскольку, как свидетельствуют многочисленные наблюдения, шутливая форма обращения подчас не соответствует характеру вызвавшей его подлинной причины и может являться не чем иным, как «маскировкой» серьезности психологической ситуации от самого себя (35). Поэтому, быть может, лучший способ иметь дело с такими звонками — отвечать, не реагируя на юмор, а апеллируя к тому основному мотиву, под влиянием которого подросток набрал номер телефонной службы. В том же духе может быть выдержан и ответ на «хулиганские» звонки. Конечно, у консультанта всегда остается право просто повесить трубку. Но он может ответить серьезно, не выказывая никакого недружелюбия или раздражения: «Если это все, что Вы хотите сказать, пожалуйста, положите трубку: сейчас сюда может звонить тот, у кого случилось настоящее несчастье».

Роль психотерапевта не согласуется с ролью судьи. Его задача не осуждение, а понимание, и именно этому он должен учить своих консультируемых, передавая им опыт понимания и тем самым внося свою лепту в «общественную технику чувств».

Подростки с суицидальным поведением. Что может сделать психолог, если подросток звонит и сообщает, что он принял пачку снотворного или сделал «самопорез»? Как ему помочь с другого конца провода? Такие случаи требуют особенно тщательно отработанной программы действий... Раз человек звонит в службу доверия, значит, он испуган своим поступком и не хочет умирать. Среди подростков нередки случаи, когда суицидальное поведение носит демонстративный характер, преследуя своей целью не уход из жизни (хотя подобный исход не исключается), а лишь демонстрацию этого намерения, за которой стоит поиск внимания близких, желание вернуть их любовь, изменить отношение к себе, показать всю степень безысходности своего состояния. Подросток может совершить этот акт импульсивно, в порыве отчаянного чувства. Он может пойти на такой шаг под действием наркотика или в алкогольном опьянении... Но если он еще способен разговаривать, значит, может сообщить номер своего телефона. Дальнейшее — вызов врачей и пр.— дело техники. Конкретными случаями занимается суицидологическая служба (4).

После телефонного звонка. В ряде случаев, в частности, когда проблема подростка своими корнями глубоко уходит в особенности семьи и не может быть продуктивно решена без ее участия, консультирование, начатое по телефону, получает продолжение в личном контакте с психологом.

Рассмотрим один из таких случаев.

По телефону доверия обратилась за помощью мать пятнадцатилетней Насти В. Поводом для обращения послужил отказ дочери, ученицы VIII класса, ходить в школу. Одновременно женщину беспокоило поведение девочки в целом: много гуляет, поздно возвращается домой, были случаи ухода из дома. В процессе беседы женщине было предложено прийти на прием к психологу всей семьей. Она пришла с мужем — дочери опять не было дома.

В дальнейшем работа с семьей шла параллельно в разных комбинациях: с девочкой, с супругами, с матерью и дочерью, с семьей в целом.

Отец и мать, объединенные общей бедой, события воспринимали тем не менее по-разному. Мать внутренне не разорвала связей с дочерью и была готова на все, чтобы «спасти Настю». Она принесла ее детские рисунки, тетрадку в клеточку с «неоконченной повестью», написанной Настей совсем еще недавно — когда та училась в VI классе, ее домашние фотографии. Отец был настроен более жестко. Он подробно перечислял прегрешения дочери и все ее плохие черты. Вопрос психолога: «А что хорошего, все-таки, на Ваш взгляд, есть в Насте?» — ввел его в состояние такого глубокого замешательства, какое бывает на экзамене, когда зада-

ют вопрос на «засыпку». Он видел выход в одном: Настю надо класть в больницу — поведение дочери, разрушающее все его ожидания, компрометировало семью, и дальше так продолжаться не может.

Настя оказалась высокой, тоненькой и такой привлекательной девушкой, что она могла бы участвовать в каком-нибудь конкурсе красоты. Одновременно Настя была угловатым подростком — с громким голосом, так не вязавшимся с ее нежным обликом, грубоватой манерой говорить, речью, пересыпанной жаргонными словечками. Книг она давно не читает, ну разве что сказки... Любимое литературное произведение — «Золотой ключик», любимый литературный герой — Буратино. Отношения со школой примерно такие же, как и у любимого героя, если не хуже. Самые тяжелые часы для Насти — утренние, когда папа, переживая, что она опять опаздывает на первый урок, ходит рядом и вслух считает: «Осталось двадцать минут... пятнадцать... десять...» Она срывается и кричит.

У Насти — тяжелая форма школьного невроза. Невротические симптомы — энурез, легкое заикание. Невротическая симптоматика отмечалась и у отца, страдавшего бронхиальной астмой.

На первом этапе работы родителям был дан ряд конкретных рекомендаций. Поскольку тактика принуждения полностью исчерпала себя, рекомендовалось оставить на некоторое время Настю в покое, не заставляя ее ходить в школу; подготовка уроков — только самостоятельная, помощь — только с ее согласия. Не выслеживать Настю на улице, не вылавливать ее и не тащить на глазах у сверстников домой. Желательно разрешать ей бывать дома с подругами и друзьями. Делать все возможное, чтобы сохранить контакт с дочерью, и главное — не делать того, что может разрушить последнее, что от него осталось.

Работа с Настей проходила в форме еженедельных встреч. Поначалу они не преследовали сколько-нибудь «психологических» целей: консультант не убеждал Настю в пользе учения, не уговаривал не тревожить родителей и вовремя приходить домой, не внушал, что чрезмерно краситься нехорошо... Нельзя повлиять на другого человека и стараться что-то изменить в нем без участия самого этого человека и его готовности к изменению. В этом смысле проблема Насти полярным образом соотносилась с родительской: если те страждали вернуть дочь не только в лоно школы, но и к внутренней позиции школьницы, то Настя всей душой стремилась к обратному — забыть о школе, никогда туда не возвращаться, не знать больше опыта неудач и унижений, не встречаться с «классной»... А чем круче был ее отход от школы, тем теснее — связь с «тусовкой»: в 14—15 лет невозможно оставаться одному, а здесь все были такие же, как и она.

Первые встречи с Настей были заполнены просто разговорами. Говорили преимущественно на темы, которые предлагала она сама. Цель, которая преследовалась на этом этапе работы,— возврат доверия к взрослому человеку. Весь опыт психотравмирую-

щих отношений со взрослыми (учительницей, собственным отцом, родителями сверстников) раскручивался назад, к нулевой черте, откуда начинал строиться на новых, доверительных началах. Главное, что должна была почувствовать Настя,— психологически она принята такой, какая она есть. Допускались самые «эксцентричные» поступки с ее стороны, не скованная никакими ограничениями вербализация прошлых и настоящих действий и поступков. В этих условиях внутреннее отношение, при котором общение со взрослым рассматривалось как исключительно только опасное, сменилось другим, характеризующимся доверием, даже привязанностью ко взрослому. Одно из самых поразительных явлений — быстрота, с которой установился этот «положительный перенос» на психолога.

Параллельный план работы: раппорт своего взаимодействия с девочкой консультант старался передать родителям. «Агентом» психолога в семье выступала мать Насти. Общение с нею не ограничивалось никакими временными лимитами: она могла связаться с консультантом в любую минуту, когда испытывала потребность в совете или поддержке. Настина мама быстро входила в новую роль — снизила свою тревожную фиксацию на ситуации со школой; хотя и «скрепя сердце», но все же приоткрыла двери дома Настиным друзьям и подружкам — и вскоре обрела на этом пути воспитательскую уверенность. Изменение домашней атмосферы дало некоторые результаты: Настя перестала убегать из дома, прекратился (на фоне медикаментозного лечения) энурез.

Нужно отметить еще одну отличительную особенность коррекционной работы с девочкой. Вся содержательная сторона общения психолога с Настей развивалась в контексте ее текущего опыта и внутри отношений с другими. Для совместного обсуждения использовались события, которые самой Настей воспринимались как актуальные и значимые для нее. Кульминация в коррекционной работе достигалась, когда в ряду реальных событий происходило нечто, благодаря чему система ценностей девочки, покоившаяся на весьма инфантильных воззрениях, давала трещину, будучи дискредитированной практикой своего же применения.

Когда в жизненно-смысловой реальности подростка происходят такие сдвиги, психолог не ограничивается только эмоциональной поддержкой. В совместном с подростком разборе случившегося создаются условия для органичного приобщения подростка к незнакомым ему, но важным психологическим понятиям, новым ценностям, призванным продвинуть его хотя бы на шаг вперед на пути к большей психологической зрелости.

Одним из таких решающих событий в жизни Насти явился конфликт с ближайшей подругой. Настю характеризовало слабое, тревожное, не уверенное в себе «Я». Как это часто бывает у подростков, она чувствовала себя сильнее рядом с сильной подругой. Ольгу Настя воспринимала как продолжение самой себя (даже вещи у них стали общими). Но у Ольги был друг, а у того — приятель и с приятелем он проводил больше времени, чем со своей

подружкой. Тогда у Ольги родился хитроумный план: чтобы вернуть внимание любимого, она приказала Насте «гулять» с его другом. В Насте он вызывал отвращение, и вообще ей нравился другой мальчик... Но неподчинение расценивалось как предательство в дружбе, а предательство каралось жестоко: девочки нынче, выясняя отношения, пускают в ход кулаки и, случается, идут группой на одну.

Чтобы осмыслить этот конфликт и выработать отношение к случившемуся, потребовались такие понятия, как «сила» и «слабость» «Я», «дистанция» в межличностных отношениях, истинная близость и «манипулирование» и пр.

Изменения в одном звене жизненно-смысловой реальности подростка, если они касаются действительно значимых, ядерных ее образований, обычно отражаются на изменении структуры психологического опыта личности в целом. Разрыв с подругой, отход от «тусовки» способствовали Настиному возвращению в школу (с учителями также была проведена необходимая работа). Это произошло одновременно: протест в защиту себя и сдача экзаменов за VIII класс.

Но конечно, наивно было бы ожидать, что отношения с улицей Настя порвала окончательно и бесповоротно (да и не это было целью работы). В дополнение ко всем перечисленным выше условиям коррекционной работы с подростком должно быть названо еще одно: повторение. Общение с этим возрастом предполагает весьма высокую степень ответственности психолога: он не может бросить подростка, едва ступив с ним на новую дорогу и указав, куда идти дальше,— он должен пройти с ним хотя бы часть пути.

Наконец, последнее. Известно, что двое взрослых, называясь мужем и женой, на самом деле могут быть связаны отношениями, более характерными, скажем, для отца и дочери или, напротив, матери и сына. А это не может не отражаться на самочувствии других членов семьи. У матери Насти практически было два ребенка: дочь и собственный муж. Когда ее внимание концентрировалось на одном, другой чувствовал себя покинутым и либо непроизвольно боролся за любовь, либо искал привязанности в другом месте (как Настя — у сверстников).

Коррекционная работа с подростком неизбежно предполагает выход на семью в целом. Цель, которая стоит перед психологом в этом случае, не только понять природу тех отклонений, которые возникли в жизни данной семьи, но и помочь ей найти новую форму функционирования. Сомнительно, чтобы Настю можно было удержать от ее опыта, но помочь ей пройти через него с возможно меньшими потерями и возможно большими духовными приобретениями можно и нужно. Отец, чья несостоятельность проявлялась либо в жестком преследовании дочери, либо в «уходе» от связанных с нею проблем и «бегстве» в болезнь, был «мобилизован» на помощь и защиту Насти. Потребность защищать и помогать — одна из сильнейших человеческих потребностей. Ори-

ентация на нее определила основное направление работы с отцом девочки.

III.5.7. Отбор и подготовка консультантов. Служба экстренной психологической помощи по телефону предъявляет определенные требования к личностным и деловым качествам тех, кто в ней работает. Поэтому кандидаты в консультанты проходят через некоторый отбор. Критерии первоначального его этапа не отличаются строгостью и ограничиваются самыми общими требованиями — к возрасту кандидатов (лица до 18 лет к работе не допускаются), личностным характерологическим особенностям (нежелательны выраженные акцентуации характера, эмоциональная нестабильность; выясняется, были ли в жизни кандидата суицидальные попытки, нуждался ли он в последние годы в психотерапевтическом лечении и пр.). Люди с больным сердцем, страдающие эпилепсией, с речевыми дефектами или другими физическими недостатками, которые могут отразиться на эффективности работы, «отсеиваются» сразу.

Второй этап отбора проходит с учетом уже более специальных требований. Прослушивается голос кандидата (отмечаются тон, тембр, выразительность); в беседе с сотрудниками ТД, выступающими в роли тренеров и «супервизоров», выясняется отношение будущих консультантов к условиям, требованиям, принципам работы в службе ТД и готовность принять эти условия и следовать им.

Третий этап — период профессионального тренинга и пробного опыта дежурств у телефона при участии супервизоров. Результаты работы в тренинговой группе и начальной практики консультирования также рассматриваются и обсуждаются ведущими сотрудниками службы с точки зрения профессиональной и личностной готовности кандидата к консультативной работе.

В тренинговой группе проходят подготовку от 15 до 20 человек. Апробирован разный режим занятий. При первом варианте проводится от двух до четырех встреч в неделю в течение месяца. Каждое из занятий длится 3 часа (данному варианту отдается предпочтение перед другими). При втором проводится одна встреча в неделю и цикл занятий в целом продолжается три-четыре месяца. Третий, интенсивный вариант отличается от двух предыдущих тем, что резко увеличивается длительность каждой отдельной встречи, которая может занимать 8 и более часов. В иных случаях допускается сочетание первого и третьего варианта (48, 70). Работой группы руководят двое ведущих.

Цель тренинга — повысить межличностную сензитивность будущих консультантов и обучить их приемам использования себя в качестве «инструмента» помощи другому человеку. Каждому из кандидатов помогают выработать тот стиль консультирования и общения с абонентом, который в наибольшей степени соответствует его индивидуальности и воспринимается самим кандидатом как органично присущий ему.

В работе группы используются различные методы, основные из которых — два. Первый сводится к изучению отдельного случая, т. е. случая пребывания в группе каждого из ее участников, и той конкретной психологической реальности, которая вокруг него разворачивается в виде вполне конкретных проявлений данных людей и групповых процессов. Групповая дискуссия ограничивается событиями, происходящими «здесь и теперь», т. е. в данной группе и преимущественно в данный момент. Замысел такого тренинга — превратить группу в систему «зеркал», в которых каждый из ее участников получает возможность увидеть себя. Такой эффект достигается благодаря интенсификации обратной межличностной связи в атмосфере доверительного группового общения. Уже на первых занятиях группы каждому из ее членов предоставляется возможность разделить с другими свои надежды, ожидания и опасения, связанные с будущей работой, посвятить их в мотивы, побудившие его прийти к данному профессиональному выбору. В конкретном обсуждении, где сталкиваются разные личностные позиции, рассматриваются сложные проблемы, с которыми приходится иметь дело консультанту ТД (вопросы жизни и смерти, кризиса «бытийного» и подросткового, права вмешательства в чужую жизнь и его границ, проблема родительского риска, отношение к подростковой контркультуре и др.).

Второй из основных методов работы — ролевая игра в «тройках». Каждый из участников поочередно выступает в роли абонента, консультанта и наблюдателя. Ведущий задает тему воображаемого обращения и тип абонента. Участники «тройки» по собственному усмотрению, без заранее намеченного сценария, импровизируя, развивают заданную тему. Игра завершается самоотчетом, в процессе которого анализируется, что чувствовал каждый из ее участников и насколько эффективно строилось общение. Таким образом, проигрываются различные модели психотерапевтического интервью по телефону.

Другой план работы — отработка техник: сбора информации, активного эмпатийного и рефлексивного слушания, использования голоса и молчания и т. д. Прослушиваются магнитофонные записи, в которых явственно выступает та или иная тактика проведения консультаций, приемы и средства, на которые опирался консультант.

В специальной лекционной программе содержатся те фундаментальные проблемы, знание которых необходимо для психолога, ориентированного на работу с детьми, подростками и юношеством. Это составной курс, объединяющий сведения из детской психологии и подростковой психиатрии, медицинской психологии и сексологии, социологии и демографии.

Одновременно обеспечивается фундамент того делового информативного общения, которое также составляет существенную часть консультативной работы по телефону (формируется банк информации — от названий молодежных рок-групп и наиболее популярных ансамблей до сведений о найме рабочих и организа-

циях, где могут оказать помощь в устройстве на работу, изучается список всех необходимых городских организаций).

Кандидат не сразу допускается к самостоятельной консультативной работе. Он наблюдает, слушает, учится, участвует в обсуждении наиболее проблемных конкретных случаев обращения за помощью, консультирует под наблюдением супервизора. Постепенно рамки его активности становятся все более широкими, пока наконец он не обретает полную самостоятельность.

Заслуживает внимания тот опыт подготовки кадров для служб психологической помощи, включая и телефоны доверия, который установился в Московском медицинском молодежном центре семейной адаптации и терапии. При участии и под непосредственным руководством работников этого центра в одной из московских школ создан так называемый «медико-философский лицей». В пяти IX и стольких же X классах будущие психологи и психотерапевты изучают философские основы естествознания, высшую нервную деятельность человека, общую психологию, основы психотерапии, начала социологии, демографии и другие специальные предметы. Практику старшеклассники проходят в различных подразделениях Медицинского молодежного центра. По окончании института они возвращаются сюда вполне зрелыми специалистами, готовыми к самостоятельной работе.

Несколько лет назад практические психологи сделали открытие, значение которого не сразу было по достоинству оценено. Они обнаружили, что обычный телефон содержит в себе нереализованный потенциал как средство психотерапевтической помощи, которым в состоянии воспользоваться многие и многие люди, лишенные возможности получить ее какими-либо иными путями. Были выявлены уникальные качества этой нетрадиционной формы психологической помощи. Но возможно, самые глубокие открытия еще ожидают нас впереди.

Литература

1. *Айс З.* Психотерапевтическая помощь по телефону при пограничных состояниях // Психогигиена и психопрофилактика: Научные труды Ленинградского научно-исследовательского психоневрологического института им. В. М. Бехтерева.— Л., 1983.— Т. 103.

2. *Акимова М. К.* и др. Разработка диагностико-коррекционной методики изучения умственного развития подростков, ориентированных на норматив // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик.— М., 1988.

2а. Активные методы в работе школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной.— М., 1990.

3. *Амбрумова А. Г., Полеев А. М.* Телефонная психотерапевтическая помощь — телефон доверия — в системе социально-психологической службы: Методические рекомендации.— М., 1980.

4. *Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А.* Диагностика суицидального поведения: Методические рекомендации.— М., 1980.

4а. *Аникеева Н. П.* Психологический климат в коллективе.— М., 1989.

5. *Атватер И.* Я Вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника.— М., 1984.

6. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека / Под ред. И. А. Полищука, А. Е. Видренко.— Киев, 1980.
7. *Баженов В. Г.* Воспитание педагогически запущенных подростков.— Киев, 1986.
8. *Бардин К. В.* Если Ваш ребенок не хочет учиться.— М., 1980.
9. *Белл Х. М.* Пособие по проведению и оценке результатов теста приспособляемости.— М., 1974 (Всесоюзный центр переводов, № Ц-30569).
10. *Беляускайте Р. Ф.* Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога.— М., 1987.
11. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы.— М., 1988.
12. *Божович Е. Д.* Психологическая коррекция учебной работы школьников // Научно-практические проблемы школьной психологической службы.— М., 1987.
13. *Бондаренко С. М.* Почему детям трудно учиться? — М., 1975.
14. *Буянов М. И.* Беседы о детской психиатрии.— М., 1986.
15. *Волков К. Н.* Психологи о педагогических проблемах — М., 1981.
16. *Выготский Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.— М., 1983.— Т. 5.
17. *Герасимов В. П.* Особенности учебной деятельности младших школьников в связи с подвижностью нервных процессов: Автореф. канд дис.— М., 1976.
18. *Гиббенс Т. К. Н.* Основные тенденции в преступности несовершеннолетних.— Женева, 1963.
19. *Грабал В.* Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // Вопросы психологии.— 1987.— № 1.
20. *Грищенко Л. А., Алмазов Б. Н.* Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся.— Свердловск, 1987.
21. *Данилов В. А.* Диагностика проявлений силы нервной системы в мыслительно-речевой деятельности // Вопросы психологии.— 1973.— № 3.
21а *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения.— М., 1987.
22. *Ересь Е. П.* Индивидуальный подход к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы.— Минск, 1955.
22а. *Жутикова Н. В.* Учителю о практике психологической помощи.— М., 1988.
23. *Забрамная С. Д.* Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях.— М., 1985.
24. *Захаров А. И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка.— М., 1986.
25. *Зюбин Я. М.* Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы.— М., 1974.
26. *Иванов В. Г.* Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников.— Л., 1959.
27. *Иванов Н. Я., Личко А. Е.* Усовершенствование процедуры обработки результатов, полученных с помощью патохарактерологического диагностического опросника для подростков // Патохарактерологические исследования у подростков.— Л., 1981.
28. Индивидуальная работа с трудновоспитуемыми учащимися: Методические рекомендации.— Киев, 1981.
29. *Исурина Г. Л.* и др. «Трудные» подростки в массовой школе // Патохарактерологический опросник для подростков.— Л., 1976.
30 *Кемпински А.* Психопатология неврозов.— Варшава, 1975.
31. *Клайнпетер У., Реслер Г.-Д.* Основные принципы психотерапии в детском и подростковом возрасте//Психогигиена детей и подростков.— М., 1985.
32. *Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы.— Казань, 1969.
33. *Козлова В. Т.* Методики изучения генотипически обусловленных свойств второсигнальной деятельности // Психологическая диагностика.— М., 1981.

34. *Кочетов А. И., Верцинская И. Н.* Работа с труднымн детьми.— М., 1986.
35. *Лежепекова Л. Н., Строгонов Ю. А., Угарова Т. Л., Маслова А. С., Вербин В. П.* «Телефон доверня» в Ленинграде // Психогнгиена н психопрофилактика: Научные труды Ленннградского научно-нсследовательского пснхоневрологического ннститута им. В. М. Бехтерева.— Л., 1983.— Т. 103.
36. *Лейтес Н. С.* Об умственной одаренности.— М., 1960.
37. *Личко А. Е.* Подростковая пснхиатрия.— Л., 1985.
38. *Личко А. Е.* Психопатни н акцентуации характера у подростков.— Л., 1983.
39. *Лысенкова С. Н.* Когда легко учнться.— М., 1985.
40. *Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М.* Мотнвация учения и ее воспитанне у школьников.— М., 1983.
41. *Матюхина М. В.* Особенностн мотнвацни учения у младших школьников // Вопросы пснхологнн.— 1985.— № 1.
42. *Мелибруда Е.* Я — Ты — Мы: Пснхологические возможностн улучшения общения.— М., 1986.
43. *Мурачковский Н. И.* Как предупредить неуспеваемость школьннков.— Мннск, 1977.
44. *Мурзенко В. А.* Психологнческий аналнз личностно-поведенческой структуры так называемых «трудных» детей в условиях массовой школы (в связн с задачами психокоррекцнонной работы): Автореф. канд. днс.— Л., 1979.
44а. *Орлов Ю. М.* Самопознание и самовоспитание характера.— М., 1987.
45. Отстающие в ученнн школьннкн: Проблемы пснхического развнтня / Под ред. З. И. Калмыковой н И. Ю. Кулагиной.— М., 1986.
46. Очеркн теорин темперамента / Под ред. В. С. Мерлина.— Пермь, 1973.
47. Патохарактерологические исследования у подростков / Под ред. А. Е. Личко н Н. Я. Иванова.— Л., 1981.
48. *Петровская Л. А.* Компетентность в общеннн: Соцнально-психологический тренинг.— М., 1989.
49. *Петрунек В. П., Таран Л. Н.* Младшнй школьннк: Заметки врачей-психоневрологов.— М., 1981.
50. Практикум по патопснхологни / Под ред. Б. В. Зейгарннк и др.— М., 1987.
51. Пснхологические особенности неуспеваемостн школьннков / Под ред. Н. А. Менчннской.— М., 1971.
52. Пснхопатическне расстройства у подростков / Под ред. А. Е. Личко и Ю. Б. Попова.— Л., 1987.
53. *Раттер М.* Помощь трудным детям.— М., 1987.
54. Роджерс К. К науке о лнчностн // История зарубежной психологни: Тесты.— М., 1986.
55. *Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методнки патопснхологин и опыт применения нх в клиннке.— М., 1970.
56. *Славина Л. С.* Индивидуальный подход к неуспевающнм н недисциплинированным ученикам.— М., 1958.
56а. *Славина Л. С.* Детн с аффектнвным поведеннем.— М., 1966.
57. *Теплов Б. М.* Избранные труды.— М., 1985.— Т. 2.
58. Трудный подросток: Прнчнны и следствня / Под ред. В. А. Татенко.— Кнев, 1985.
59. *Шаталов В. Н.* Куда н как исчезли тройки.— М., 1979.
60. *Шенфельдер Г.* Должны лн детн быть трудными.— М., 1982.
61. Школьный тест умственного развнтня (ШТУР): Методические рекомендацни по работе с тестом (для школьных пснхологов).— М., 1987.
62. *Шюрер М., Смекал В.* Диагностика воспитательных н учебных затруднений в педагогическо-пснхологнческом консультацнонном деле // Шванцара Й. и кол. Днагностнка пснхнческого развнтия.— Прага, 1978.
63. *Эберлейн Г.* Страхн здоровых детей.— М., 1981.
64. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.* Использованне игровой пснхотерапни для коррекцни нарушеннй поведения у подростков // Пснхогигиена н психопрофилактика: Научные труды Ленинградского научно-нсследовательского пснхоневрологнческого института им. В. М. Бехтерева.— Л., 1983.— Т. 103.

65. *Brockopp G.* Crisis Intervention: Theory, Process and Practice // Crisis Intervention and Counseling by Telephone / Lester D., Brockopp G. (Ed.).— NY, 1973.
66. *Drummond J.* Profiles of Youthliners and Issues Relating to a Telephone Counseling Service in a New Zealand City // Adolescent. Vol. XY, No. 57.— Spring., 1980.
67. *Mc Gee R., Jennings B.* Ascending to Lower Levels: The Case for Nor-professional Crisis Workers // Crisis Intervention and Counseling by Telephone / Lester D., Brockopp G. (Ed.).— NY, 1973.
68. *Lamb Ch.* Telephone Therapy: Some Common Errors and Fallacies / Crisis Intervention and Counseling by Telephone / Lester D., Brockopp G. (Ed.).— NY. 1973.
69. *Rogers C.* On Becoming a Person: A Therapist's View of Phychotherapy.— Boston, 1961.
70. *Roth A., Palmer Ch., Schut A.* Community Youthline: A Hotline Program for Troubled Adolescent // Crisis Intervention and Counseling by Telephone / Lester D., Brockopp G. (Ed.).— NY, 1973.
71. *Varach Ch.* Samaritains in 70 th.— L., 1977.

ЧАСТЬ IV
СПОСОБНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ

ГЛАВА 1
СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ

IV.1.1. Одаренные дети — какие они? Они очень разные, непохожие друг на друга. Впрочем, это справедливо для всех детей. Но одаренного ребенка нельзя не заметить, он всегда бросается в глаза, выделяется среди других своими особыми склонностями и возможностями в каком-либо виде деятельности. Чтобы обнаружить одаренного ребенка, не обязательно использовать специальные психодиагностические методы. Достаточно уметь наблюдать, беседовать, анализировать увиденное и услышанное.

Проблема детской одаренности давно исследовалась в психологии, и относительно нее накоплен большой материал. Чтобы понять, как нужно проводить в школе работу с одаренными детьми, следует уяснить, что представляет собой феномен ранних способностей и как с научных позиций объясняется их развитие.

Способности — это такие индивидуально-психологические особенности человека, которые содействуют успешному выполнению им той или иной деятельности и не сводятся к имеющимся у него знаниям, умениям и навыкам. Способности, которые проявляются у школьника, чаще всего относятся к учению или к тем видам деятельности, которыми он занимается дополнительно (рисование, музыка, техническое конструирование и т. д.). Соответствующая деятельность является необходимым условием не только для выявления, но и для развития способностей.

Человек не рождается с готовыми способностями. Врожденными являются лишь задатки, т. е. анатомо-физиологические предпосылки формирования способностей. На их основе под влиянием обучения и воспитания, в процессе взаимодействия человека с окружающим миром развиваются его способности.

В психологии принято различать *общие* и *специальные* способности. Общие, или общие умственные, интеллектуальные способности проявляются во многих видах и областях деятельности, в том числе и в учении. Специальные способности — это способности к отдельным видам деятельности, например к тем или иным видам искусства, к языкам, математические, технические и т. д.

Как обнаруживают себя высокие способности? По легкости и быстроте продвижения их обладателя в каком-то виде деятель-

ности, по значительности и своеобразию достигаемых результатов.

С какими типами одаренных детей приходится иметь дело школьному психологу? Известный исследователь способностей Н. С. Лейтес предлагает различать три категории способных детей. Первая категория — это учащиеся с ранним подъемом интеллекта. Ко второй категории относятся дети с ярким проявлением способностей к отдельным школьным наукам и видам деятельности (в том числе и внешкольной). Третья категория — это дети с потенциальными признаками одаренности.

Для учащихся с ранним подъемом общих способностей характерен быстрый темп обучения в школе. Некоторые из них (интеллектуальные вундеркинды) стремительно развиваются в умственном отношении и далеко опережают своих сверстников. Особенности их ума бывают настолько удивительными, что не заметить их невозможно.

Как правило, такие дети к 3—4 годам обучаются чтению, письму и счету, затем увлекаются какой-либо областью знания и далеко продвигаются в ней. Возможно, что одно увлечение сменится другим, но постоянным остается только неудержимое стремление к умственным занятиям, умственной нагрузке.

Бывают и менее очевидные случаи детской одаренности. Нередко встречаются дети, обнаруживающие незаурядные способности в более старшем возрасте.

Дети с ярким проявлением специальных способностей чаще всего характеризуются обычным общим уровнем развития интеллекта и особой склонностью к какой-либо области искусства, науки или техники. Специальные способности раньше проявляются в тех видах деятельности, где требуются особые специальные задатки (музыкальные, художественные) или формальные качества ума. Позже они обнаруживают себя там, где нужен определенный жизненный опыт. Известно, например, что рано раскрываются музыкальные и художественные способности. Яркая одаренность Моцарта была очевидна уже в 3—4 года. Рано раскрылись выдающиеся музыкальные способности наших современников Вадима Репина и Жени Кисина. И. Е. Репин и В. А. Серов с 6 лет заявили о себе как о талантливых художниках, а Карл Брюллов в 9 лет поступил в Академию художеств.

В раннем детстве обнаружили математические способности Паскаль, Лейбниц, Гаусс, Софья Ковалевская. А вот, например, литературные способности проявляются относительно поздно. Даже у выдающихся писателей в более или менее сформированном виде они обнаруживались в 17—18 лет. В школьном возрасте на них могут указывать повышенный интерес к литературе, склонность к литературной деятельности, но, как считают психологи, эти особенности не нужно рассматривать как признаки обязательно выдающихся литературных способностей.

Способные дети, которых можно отнести к третьей категории, не идут впереди сверстников по общему развитию, но их отличает особое своеобразие умственной работы, которое указывает на не-

заурядные способности. В чем заключается это своеобразие? В особой оригинальности и самостоятельности суждений, в неординарности точки зрения по разным вопросам и пр. Возможно, эти особенности ребенка указывают на высокие способности к тем видам деятельности, для развития которых в школе пока нет условий.

Как нужно относиться к фактам проявления одаренности у школьников? Одаренный ребенок в отличие от одаренного взрослого — это еще не сформировавшийся человек, его будущее пока неопределенно, его способностям только еще предстоит раскрыться. Детские способности — явление специфическое.

Термин «одаренность» по отношению к детям нужно считать условным. Он служит для обозначения своеобразной психологической реальности. Зная особенности детской одаренности, школьный психолог может помочь учителю в организации процесса обучения способного ребенка.

IV.1.2. Возраст и одаренность. Важными предпосылками развития детской одаренности являются возрастные особенности ребенка, которые можно считать компонентами детских способностей. Некоторые психические особенности, которые качественно отличают ребенка от взрослого, непосредственно отражаются на детских способностях: «Детям свойственны необычайная чуткость к образным впечатлениям, богатство воображения, проявляющееся, в частности, в творческих играх, неустанная любознательность» (17, с. 12).

Этапы возрастного развития имеют свои особые черты. Возрастное развитие происходит путем последовательных переходов от одной его ступени к качественно другой. При этом черты, свойственные определенному периоду, могут на следующей стадии развития исчезнуть или стать второстепенными.

Происходящий таким образом процесс возрастного развития заставляет задуматься о тех *сензитивных периодах развития,* когда обнаруживаются особо благоприятные возможности для того или иного направления развития. Такими возрастными предпосылками способностей у младших школьников являются повышенная восприимчивость, доверчивая готовность усваивать новые знания, вера в истинность того, чему учат. У школьников средних классов отмечаются возросшая самостоятельность, настойчивая энергия и широта склонностей. У старших школьников очень заметны работа анализирующей мысли, готовность к рассуждениям и особая эмоциональная впечатлительность. Такое совмещение черт «мыслительного» и «художественного» типов, а также расположенность к самовоспитанию, самосовершенствованию открывают особые возможности для многостороннего развития (16).

Поскольку эти качества являются возрастными и, следовательно, в какой-то мере вре́менными, их нужно вовремя и в полной мере использовать для подъема детских способностей. Нельзя упускать их из виду и школьному психологу, столкнувшемуся с

проявлением детской одаренности. Вместе с тем нужно помнить о преходящем характере возрастных предпосылок и избегать долговременного прогноза о будущих способностях ребенка. Нужно помнить, что в полной мере характеризующими способности можно считать только такие свойства, которые не исчезают при переходе к новому возрасту. «Чем дольше проявляются те или иные особенности и чем старше ученик, тем больше оснований отнести наблюдаемые черты за счет его формирующихся способностей» (16, с. 247).

Для практического психолога особенно важно, что яркие проявления детской одаренности могут быть следствием своеобразных сочетаний, совмещений свойств и возможностей разных возрастных периодов. На это первым обратил внимание Н. С. Лейтес. Так, некоторые дети дошкольного и младшего школьного возраста опережают своих сверстников не просто по объему знаний и умений, но и по своей активности, деятельной энергии и самостоятельности, т. е. по тем качествам, которые обычно присущи уже подростковому периоду. Одаренных подростков отличают на фоне ярко выраженных черт их возраста такие качества, как самостоятельность и склонность к самообразованию, избирательность в занятиях, т. е. черты следующего возрастного периода. Возрастные особенности ранней юности могут усиливаться за счет сохранившихся в какой-то степени качеств более младших возрастов.

Итак, возрастные особенности играют важную роль в развитии детских способностей, но переоценивать их нельзя: по мере взросления они меняются и поэтому затрудняют прогноз будущих достижений ребенка.

IV.1.3. Активность и саморегуляция. О них, как о важнейших факторах одаренности впервые заговорил Н. С. Лейтес. Высокая активность присуща каждому здоровому ребенку, она является следствием природной потребности ребенка в новых впечатлениях и действиях. Важное значение в ходе развития активности имеет ее саморегуляция. Она проявляется в настойчивости, в умении сосредоточить свои силы для преодоления возникающих трудностей, в целеустремленности. Все исследователи детских способностей отмечают поразительную активность и высокую саморегуляцию у вундеркиндов. Их отличают удивительная любознательность, стремление к постоянным занятиям любимым делом, готовность отказаться ради него от развлечений, неутомимость. Они нередко испытывают своеобразное удовольствие, встречаясь с трудностями и преодолевая их.

Развитие активности и саморегуляции как общих предпосылок способностей в школьном возрасте проходит ряд стадий. У младших школьников познавательная активность чаще всего проявляется в повышенной любознательности, значение которой для развития способностей чрезвычайно велико. Учеников средних классов отличает высокая общая энергия, готовность участвовать в самых разных видах деятельности, способность внезапно увлечься

каким-либо делом. Для них свойственно одновременное участие в нескольких кружках или секциях, одно их увлечение проходит, только сменяясь другим, не менее сильным. Такое разнообразие занятий позволяет полнее раскрыться их способностям. Старшеклассники более избирательны и самостоятельны в своих занятиях. Нередко они отдают предпочтение тем или иным учебным предметам и при подготовке уроков уделяют им больше времени и сил. В этом возрасте возникают предпосылки для формирования специальных склонностей и способностей.

Итак, общие предпосылки способностей (активность и ее саморегуляция) имеют возрастную специфику, которая придает своеобразие детской одаренности. Но, помимо возрастных особенностей, существуют и индивидуальные различия в активности и саморегуляции, обуславливающие на любом возрастном фоне индивидуальные варианты развития способностей. С существованием этих различий и связаны нередко случаи проявления необыкновенной детской одаренности.

В чем причины индивидуальных различий детей в активности и саморегуляции? Наряду с влиянием социальных факторов психологи обращают внимание и на природные предпосылки их формирования. В частности, указываются индивидуально-типологические свойства нервной системы и устойчивые особенности соотношения сигнальных систем. Установлено, что от свойств типа нервной системы зависят такие особенности активности, как легкость ее пробуждения, напряженность и длительность сохранения. А особенности саморегуляции, обусловленные индивидуально-типологическими свойствами, касаются выносливости, быстроты и устойчивости работы, организации режима дня и пр.

В исследованиях, проводимых под руководством Э. А. Голубевой, показано, что важной предпосылкой психической активности и ее саморегуляции является такое свойство нервной системы, как активированность. Оказалось, что высокоактивированные подростки лучше учатся. У них выявлено стремление к разнообразию действий, вариативность в пределах выполнения одного задания, они лучше решают задачи в условиях дефицита времени. Это подтверждает представления об активированности как энергетической базе психической активности. Но почти столь же успешно, особенно по гуманитарным предметам, учатся подростки с низким уровнем активированности. Они особенно хорошо решают задачи, где требуется предварительное планирование и произвольная регуляция действий. Кроме того, точность выполнения заданий у них выше. Видимо, низкий уровень активированности (преобладание безусловного торможения) является благоприятной предпосылкой для саморегуляции.

Известно, что типологическая концепция, кроме учения о свойствах нервной системы, общих у человека и животных, включает представления о специально человеческих типах, отражающих взаимодействие первой и второй сигнальной системы («художественный», «мыслительный» и «средний» типы). Под руководством

Э. А. Голубевой были проведены специальные работы, в которых в центре внимания были проблемы соотношения основных и специально человеческих свойств высшей нервной деятельности. Данные говорят о том, что между полюсами основных свойств нервной системы (силы, активированности, лабильности) и специально человеческими типами существуют закономерные соотношения: сочетание слабости, инертности, низкой активированности способствует чаще формированию «мыслительного» типа, а сочетание силы, лабильности, высокой активированности — «художественного» типа.

Следует подчеркнуть, что от основных свойств нервной системы и различных соотношений первой и второй сигнальной системы зависит не столько уровень, сколько своеобразие развивающихся способностей. Они выступают главным образом как варианты, каждый из которых может быть ценным по-своему.

Итак, анализируя активность и саморегуляцию как общие факторы способностей, нельзя возлагать чрезмерно большие надежды на то, что одаренность ребенка не исчезнет с возрастом. Необходимо вовремя поддержать одаренных детей.

IV.1.4. Будущее одаренного ребенка. Каким же может быть прогноз развития одаренного ребенка? Как показывают наблюдения, дальнейшее развитие одаренных детей может протекать по-разному, но чаще всего происходит постепенное выравнивание их со сверстниками по уровню способностей. Это кажется естественным, если не забывать о том, что часто в основе детской одаренности лежат возрастные особенности и неравномерность хода развития ребенка.

Поэтому в отношении к одаренным детям нередко проявляют известный скептицизм и осторожность. Известно, например, такое выражение: «У вундеркиндов будущее — в прошлом». Подобное отношение к вундеркиндам возникло как реакция на чрезмерное восхищение ими. Однако известно, что многие талантливые в разных областях люди развивались в детстве с опережением своих сверстников. Вундеркиндами были, например, Н. Винер и И. И. Мечников, В. Гюго и А. С. Грибоедов.

Значит, по отношению к одаренным детям не исключается и долговременный оптимистический прогноз. Но интерес к прогнозу не должен заслонять необходимость правильного диагноза структуры детской одаренности и создания оптимальных условий для ее дальнейшего развития.

Обращая особое внимание на детей с ранними умственными достижениями, неверно было бы думать, что у других детей, не показывающих ранних признаков одаренности, в дальнейшем не смогут развиться выдающиеся способности. Уже стал хрестоматийным пример А. Эйнштейна, который является ярким представителем «антивундеркиндного» типа развития: он начал поздно говорить, а в школе был далеко не из лучших, считался «тугодумом». Причины такого типа развития одаренности могут быть различны-

ми. Так, например, дремлющие способности могут вспыхнуть и разгореться только при удачном индивидуальном подходе или особо благоприятных обстоятельствах; обнаружение одаренности на более поздних возрастах может быть обусловлено генетически; разнообразие профессий так велико, что никем не замечаемое своеобразие возможностей ребенка может в условиях определенной деятельности стать социально ценным, подняться до ранга одаренности; развитие способности зависит от формирующихся только с годами черт характера, всего склада личности и т. д. Таким образом, как отмечает Н. С. Лейтес, выражение «одаренные ученики» весьма условно, поскольку рано проявившиеся у ребенка способности могут не получить ожидаемого развития, остаться не реализованными. Вместе с тем у других детей подлинные выдающиеся способности могут обнаружиться позднее, в будущем. Тем не менее трудность и неоднозначность прогноза не умаляют значения проблемы ранних достижений ребенка для науки и школьной практики. Быстрый темп развития, опережение возраста являются благоприятным показателем того, что у ребенка могут сформироваться выдающиеся способности. От педагога и психолога требуется понимание одаренных учеников и нахождение такого подхода к ним, который бы соответствовал их своеобразию.

IV.1.5. Как работать с детьми, имеющими высокий уровень общих способностей? Какие задачи должен решать школьный психолог, встретившись с проявлениями высоких детских способностей? Известно, что школа на сегодняшний день уделяет недостаточное внимание организации обучения одаренных детей, зачастую выступая даже как бы тормозом в их развитии. Работникам школы некогда заниматься такими детьми, поскольку их внимание прежде всего сосредоточивается на детях, которые с трудом овладевают школьной программой. Поэтому в самом общем виде целью школьного психолога будет организация такой работы с ребенком и окружающими его взрослыми, которая не сдерживает и не тормозит, а обеспечивает наилучшие условия для развития детских способностей. Незаурядные возможности ребенка могут оказаться признаками таланта, а талант — это духовное богатство общества, которое нельзя потерять.

Практика показала, что те трудности в обучении, с которыми сталкиваются одаренные дети в школе, чаще всего не поддаются частной коррекции, а требуют пересмотра всей системы учебно-воспитательного процесса. Если дети с опережающим развитием остаются среди своих одноклассников, им нечего делать на уроках, поскольку им не хватает умственной нагрузки, необходимой для развития, учение дается им слишком легко. Нужно ли разрешать им «перескакивать» через классы? На этот счет нет единой точки зрения. Если переводить ребенка в старшие классы, не соответствующие его возрасту, но адекватные его умственному уровню, его развитие не будет задержано. Стимулируемые новой информацией, не будут угасать его познавательные потребности.

Но отрицательными факторами станут нарушение общения со сверстниками, трудности при вхождении в новый коллектив, состоящий из старших детей. Все это может привести к изменениям и даже деформации личности. В последнее время психологами и педагогами ставится вопрос о создании более гибкой системы межвозрастных связей в школе. Учитель-новатор С. Н. Лысенкова показала, что при особом методе обучения появляется возможность переводить через класс не одного ученика, а целую группу. В результате снимается та трудность, которая связана с адаптацией в коллективе детей другого возраста.

При рассмотрении вопросов обучения одаренных детей в школе возникают такие проблемы, которые не имеют простого и однозначного решения. Нужно ли создавать для таких детей специальные классы и школы? В нашей стране есть опыт создания таких классов и школ. Психологи считают, что в этом опыте есть как положительные, так и отрицательные стороны. Так, высказывается опасение, что дети, обучающиеся в таких условиях, могут проникнуться особым чувством гордости, самомнения, сознания своей исключительности. Но точно такие же черты легко могут возникнуть у них и в обычной школе благодаря превосходству их способностей и той легкости, с которой они оказываются впереди своих одноклассников. Кроме того, учебная программа в обычных школах такова, что она, как уже говорилось выше, в неполной мере задействует интеллектуальные возможности одаренных детей и, следовательно, не приучает их или приучает в самой ограниченной степени к планомерному развитию своих сил. Правда, на сегодняшний день нет пока достоверных данных о том, ускоряется ли развитие способностей одаренных детей в условиях специализированных классов или школ.

По-видимому, развитие сети специализированных школ и классов не может рассматриваться как основное направление в работе с одаренными детьми, поскольку, во-первых, пока нет достоверных способов отбора одаренных детей (обычно вместо отбора по способностям идет отбор по уровню подготовленности), и, во-вторых, развитие разных детей происходит неодинаковыми путями и в разном темпе. Возможно, ребенок, удивляющий своими способностями в начале обучения, в средних классах станет самым обычным, не выделяющимся среди своих сверстников. В то же время у части детей в подростковом и даже юношеском возрасте может обнаруживаться значительный подъем способностей.

Главный акцент должен быть сделан на работу с одаренными детьми в обычной школе, при этом должны быть предусмотрены более гибкий переход из класса в класс, введение факультативов, изучение определенных школьных дисциплин по разным программам.

В педагогических установках по отношению к одаренным детям важно избегать двух крайностей. Одна из них состоит в мнении, что развитие такого ребенка не требует никакого участия. Но подобное невмешательство учителя может оказаться пагубным

для развития способностей. Другая крайность — это чрезмерное вмешательство в формирование способностей. Неверно думать, что во всех случаях, чем раньше чему-либо обучать ребенка, тем лучше. Нервная система ребенка неустойчива, возможности детского мозга ограничены. Перегрузка, чрезмерное утомление могут вызвать изменения в состоянии здоровья ребенка и отрицательно сказаться на дальнейшем ходе его развития. Помимо этого, нужно помнить, что натаскивание, чрезмерная настойчивость взрослого, проявляемая при обучении ребенка, выраженная в желании заставить его выучить как можно больше, могут отбить у ребенка охоту к учению, деформировать его познавательные потребности.

Принцип, которого следует придерживаться в противовес указанным крайностям, состоит в том, чтобы найти правильный индивидуальный подход к одаренному ученику, основанный на его особенностях. В этой связи представляет интерес проведенный Н. С. Лейтесом анализ спада проявлений детской общей одаренности к концу школьного возраста. Он выявил типичные причины этого спада.

Во-первых, у некоторых детей опережение в начальном обучении связано с развитием таких особенностей, которые в дальнейшем утратили свое значение. Например, раннее вербальное развитие или раннее умение вычислять позволяет ребенку быть первым в младших классах, но, по мере того как все остальные учащиеся догоняют его, он перестает выделяться своими успехами в классе.

Во-вторых, встречаются дети, у которых активность мысли, ее своеобразие, изобретательность проявляются в оперировании абстрактными понятиями, схемами, а возрастающие требования к анализу конкретного, содержательного материала затрудняют, тормозят активность.

В-третьих, нередки случаи, когда недостаток работоспособности, трудолюбия, упорства, неумение преодолевать трудности могут стать преградой в развитии способностей.

В-четвертых, возможные с возрастом изменения направленности личности, связанные с потерей интереса к умственным занятиям, с безразличием к учению, могут приостановить развитие способностей.

Проанализировав особенности одаренности учащегося, школьный психолог должен воспрепятствовать угасанию его способностей, привлекая себе в союзники учителей, родителей и самого ребенка.

Так, если в основе успехов ребенка лежит только небольшое опережение в темпах приобретения им некоторых умений и навыков (первая группа детей), вряд ли стоит заранее говорить о его большой одаренности. Вероятно, нужно осторожнее оценивать успехи такого ученика и по возможности подготовить самого ребенка и родителей к тому, что его «особенность» носит временный характер.

Если у ребенка проявления способности ограничены характером и содержанием усваиваемого материала (вторая группа), можно вместе с учителем попытаться разработать индивидуальную программу его развития.

Что школьный психолог может посоветовать учителю и родителям ребенка, у которого недостает трудолюбия и работоспособности (третья группа)? Эти качества имеют исключительно большое значение для развития способностей. Нередко ребенок, которому все дается без особого труда (все «схватывает на лету»), оказывается не приученным к усидчивости, прилежанию, настойчивости в занятиях. В результате он постепенно утрачивает свои преимущества. Что же в таких случаях делать? Нужно прежде всего выработать у него привычку к труду (не обязательно умственному). Психологи советуют добиться этого повседневным и систематическим «упражнением», тренировкой в трудовой деятельности. Взрослый при этом должен проявлять твердость и настойчивость в своих требованиях до тех пор, пока трудовое усилие для ребенка не станет привычным. Нельзя, конечно, забывать и о развитии интересов ребенка к учению, о поощрении его успехов и о воспитании чувства долга, ответственности за выполняемое дело.

IV.1.6. Как работать с детьми, имеющими ярко выраженные специальные способности. Теперь рассмотрим вопросы, связанные с обучением и воспитанием детей с яркими проявлениями способностей к отдельным школьным предметам и видам деятельности. Среди них уже в раннем возрасте можно встретить выраженных «математиков», «биологов», «лингвистов», детей с ярким гуманитарным, техническим, художественным или музыкальным дарованием.

В настоящее время проблема обучения детей с ярко выраженными склонностями и способностями к определенным видам деятельности решается путем их дифференциации в старших классах и организации системы факультативов. Созданы также специализированные школы и классы с углубленным изучением некоторых учебных предметов. Помимо этого, существуют разнообразные кружки в школах, при Дворцах пионеров и некоторых научных и культурных заведениях. Систематические занятия в кружке или на факультативе, где осуществляются такие формы работы, как проведение небольших самостоятельных исследований, выступлений с докладами, организация тематических вечеров, конкурсов и т. д., могут в большой степени способствовать удовлетворению интересов, развитию дарований школьника. Кроме того, в школьных условиях может быть эффективна и такая форма работы, как организация коллоквиумов в младших классах, которыми руководит старшеклассник. Это дает возможность школьнику побыть в роли учителя и с этой новой для него позиции отнестись к интересующему его предмету. Если имеющиеся формы работы не удовлетворяют полностью учащегося, то в этом случае школьный психолог совместно с педагогом и родителями должны ему посо-

ветовать, как организовать самостоятельные занятия, что дополнительно читать, в каких внешкольных учреждениях заниматься.

Конечно, и школьный психолог, и учитель, и родители, видя ярко выраженную индивидуальную способность ученика, должны создавать условия для углубленного и всестороннего изучения интересующего его вида деятельности, способствуя таким образом формированию ранней специализации. Однако при этом они не должны забывать, что гиперболизация одной такой способности и ее эксплуатация могут привести к отставанию развития всей личности от опережающей это развитие единичной способности.

Проявляя повышенный интерес и усиленно занимаясь по одному или группе близких школьных предметов, учащиеся могут полностью игнорировать другие или поддерживать знания «чуть тепленькими», лишь бы не на «двойку». В итоге устойчивая, выраженная склонность к определенному виду деятельности может приобрести однобокий характер и увести ребенка от всего того, что является также важным, необходимым для него. В этом случае задача (и очень трудная) школьного психолога и учителя заключается в том, чтобы убедительно доказать ученику, что те школьные дисциплины, которыми он пренебрегает, имеют определенное отношение и к его любимому делу, без знания этих предметов его развитие будет односторонним. Чтобы избежать таких «перекосов», в школе и дома необходимо создавать условия, которые расширяют круг познавательных интересов и побуждают учащегося к их формированию.

Б. М. Теплов в свое время выдвинул тезис о том, что талант по преимуществу многосторонен. Нет как таковой общей или специальной одаренности, а есть более общие и более специальные стороны одаренности. Анализ эмпирического материала показывает, что проявление ярких способностей в одном виде деятельности при правильно поставленном обучении и воспитании стимулирует развитие широкого круга способностей вообще. Так, например, учитель, формируя у учащихся с гуманитарными способностями интерес к математическим дисциплинам, постоянно стремился показать красоту, эстетику, гармонию, заложенную в логических построениях точных наук. В результате у большинства учащихся обнаруживался высокий уровень способностей к овладению предметами математического цикла (27). Кроме того, большое влияние на развитие разнообразных познавательных интересов у школьника могут оказать сами учителя и родители, если они предстают перед своими воспитанниками не как узкие специалисты, а как разносторонне развитые личности с широким кругом интересов.

IV.1.7. Как работать с детьми, имеющими потенциальные признаки одаренности. Существуют дети, не опережающие своих сверстников по общему развитию, но выделяющиеся своеобразием, оригинальностью, самостоятельностью методов работы.

Для детей со скрытыми потенциями творчества много значат условия обучения и воспитания. Если эти условия таковы, что

затрудняют самовыражение, т. е. ни семья, ни школа не способствуют раскрытию и реализации скрытых возможностей, то у детей могут возникнуть черты тревожности, невротизма. Это накладывает на людей, занимающихся обучением и воспитанием творчески одаренных детей, большую ответственность.

Чаще всего отношение педагогов да и родителей к таким детям бывает не всегда благожелательным. Иногда можно услышать о них такие высказывания: «Всегда неизвестно, чего от них можно ожидать, они непредсказуемы». Кроме того, нестандартность, оригинальность мышления легко спутать с оригинальничанием как средством самовыражения, а тягу к самостоятельности — с самоуверенностью и негативизмом. Поэтому творческие дети часто оказываются в положении «нежелательных» и «неодобряемых» учеников.

Первое, что должен сделать школьный психолог,— это помочь педагогам и родителям изменить свою позицию, внутренний настрой по отношению к этим детям, помочь создать для них благоприятную, «теплую» атмосферу. Немаловажно также помочь ученику понять самого себя, а родителям — своего неординарного ребенка.

Чтобы не мешать проявлению творческих способностей детей, а, наоборот, стимулировать их развитие, педагоги и родители должны позволять детям как можно чаще высказывать свои творческие идеи, находить для этого время, внимательно выслушивать ребенка, быть восприимчивым слушателем. Не касаясь здесь всех условий, способствующих творческому развитию учащихся, отметим лишь, что наилучшей может быть такая ситуация, когда на каждого ребенка смотрят как на индивида с особыми возможностями, дарованиями. Американский психолог Розенталь показал, что в ситуации, когда педагог ожидает «выдающихся успехов» от детей, они действительно эти успехи начинают показывать, даже если до этого считались не очень способными.

Ученые также считают, что на уроках как можно чаще следует давать задания творческого характера. При этом не следует готовить такие задания персонально для наиболее способных учащихся и предлагать им вместо обычных заданий, которые даются всему классу. Такой способ индивидуализации нельзя считать лучшим из возможных, поскольку он ставит в заведомо неравные условия учащихся, делит их на способных и неспособных. Задания творческого характера должны даваться всему классу как дополнительные после выполнения основных заданий каждым учащимся. При выполнении таких заданий оценивать следует только успех (оценкой «отлично»). Кто не выполнил такие задания, тот не получил отличной оценки, но оценка за выполнение обязательного задания при этом не снижается.

Для того чтобы ученик смог реализовать свои творческие способности, у него должна быть сформирована достаточно высокая самооценка, которая стимулировала бы его к деятельности. Поэтому творческие достижения ученика не следует оценивать с пози-

ций общепринятых нормативных стандартов. Педагог, школьный психолог должны особо отмечать индивидуальные достижения ученика, при этом оценочный фокус должен быть перенесен с самого ученика на то дело, открытие, которое им сделано.

В заключение хотелось бы сказать следующее. По отношению к детям с различными проявлениями одаренности часто демонстрируется или восхищение или, наоборот, скептическое, настороженное поведение. Бывают также случаи, когда родители и окружающие ребенка взрослые высказывают опасения, не является ли раннее проявление одаренности результатом его болезненного состояния. Имеющиеся в психологии данные говорят о том, что одаренные дети в большинстве своем не отличаются болезненностью или склонностью к нервным срывам и в физическом развитии не отстают от своих сверстников. Следует помнить, что по отношению к любым детям, а тем более к одаренным, являются неуместными как неумеренные восторги, так и проявления весьма критического, недоверчивого отношения. Одаренного ребенка никогда не следует выставлять напоказ, возвеличивать, делать его предметом радости и гордости родителей и школы. Не следует и приходить в отчаяние, что он не похож на других, принуждать его «быть как все». Единственное, что следует поощрять в ребенке,— это его желание работать ради работы, а не его стремление обогнать школьных товарищей.

Наиболее правильная форма воспитания одаренных детей — обращаться с ними как с таковыми и в то же время усиливать в них стремление к дальнейшему развитию, самоопределению, закреплению индивидуальных склонностей и проявлений. Необходимо, чтобы воспитание оживляло и поддерживало чувство самостоятельности, смелость в отступлении от общепринятого шаблона, поиск нового способа решения.

ГЛАВА 2
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ

IV.2.1. Трудности выбора профессии. Как показывает опыт профконсультационной работы, учащиеся, не выбравшие профессию, часто обращаются к психологу с просьбой определить, к какому виду деятельности они наиболее способны, ожидая получить однозначные рекомендации по поводу их профессиональной предназначенности. За этим стоит не только распространенное заблуждение относительно предрасположенности каждого человека к определенному виду деятельности, но и, возможно, неосознанное стремление переложить решение важнейшей жизненной проблемы на другого человека, пусть даже специалиста-психолога.

С какими же трудностями сталкиваются учащиеся и их родители, какой помощи ждут от консультанта?

Вот наиболее типичные ситуации. Мама восьмиклассницы Р. Н. убеждена, что у ее дочери нет выраженных интересов и склонно-

стей не только к конкретной профессии, но и какому-либо виду деятельности, а пора уже выбирать профессионально-техническое училище, поскольку дальнейшее обучение в IX классе школы не планируется по разным причинам. А обратившийся самостоятельно к психологу десятиклассник В. Д., напротив, проявляет интерес к нескольким разным учебным дисциплинам, таким, как химия, математика, история, литература. Что выбрать для себя в качестве будущей профессиональной деятельности, когда одинаково нравятся и равно легко усваиваются знания и по техническим и по гуманитарным дисциплинам, как ограничить круг выбираемых профессий?

Девятиклассница М. Н. выбрала конкретную профессию, но не уверена, хватит ли у нее способностей, умений, знаний, чтобы стать хорошим специалистом в интересующей ее области труда. Она тоже надеется на помощь психолога. Обращаются к консультанту и родители тех учащихся, которые, обладая развитыми интересами к определенным видам деятельности, проявляют мало способностей к иим, либо располагают хорошо развитыми способностями к какому-то виду труда, но не испытывают к нему интереса.

В каждом конкретном случае работа психолога будет строиться в соответствии с запросом ученика, педагога или родителей. В одном из параграфов этой главы мы подробно рассмотрим этапы проведения профконсультации.

Перечисленные выше ситуации чаще всего возникают из-за отсутствия у современных школьников (а часто и учителей и родителей) адекватных представлений о том, что же такое профессиональная пригодность и как она формируется, из-за неумения оценить себя, свои способности, возможности, соотнести их с миром профессий. Многие старшеклассники, с которыми проводилось анкетирование, не смогли ответить на вопросы: «К какой области деятельности Вы находите у себя способности?»; «Считаете ли Вы, что у Вас есть качества, которые затрудняют осуществление Ваших профессиональных намерений?»; «Воспитываете ли Вы у себя качества, необходимые для успешного овладения будущей профессией?». В дальнейших беседах мы выяснили, что учащиеся просто и не задавали себе этих вопросов и лишь после анкетирования стали задумываться над ними.

Не только низкая культура психологических знаний, но и слабое знакомство с миром современных профессий затрудняет выбор своего жизненного пути. По данным разных исследователей, восьмиклассники могут назвать в среднем лишь 20—26 профессий.

IV.2.2. Стадии профессионального самоопределения и возраст. Работа школьного психолога должна быть включена в общую систему профориентационных мероприятий, проводящихся в школе. В настоящее время вопросам оказания действенной помощи школьникам в выборе профессии стало уделяться много внимания. Разработано положение о кабинете профориентации, и такие кабинеты постепенно создаются, в учебные программы вводится курс

«Основы производства. Выбор профессии», в котором предусмотрено ознакомление с некоторыми психологическими понятиями, касающимися выбора жизненного пути, проводятся соответствующие консультации. В некоторых регионах страны создаются городские центры профконсультации и районные консультационные пункты. Во всей разнообразной и многоаспектной работе по профориентации существуют и чисто психологические задачи, которые должен решать специалист.

Не вызывает сомнения, что главным условием успешного профессионального самоопределения является полноценное психическое и личностное развитие ребенка, сформированность его мотивационно-потребностной сферы, наличие развитых интересов, склонностей и способностей, достаточный уровень самосознания. Поэтому работа по подготовке к выбору учащимися профессии должна стать органичной частью всего учебно-воспитательного процесса и начинаться уже в младших классах. Вся работа, направленная на оптимизацию обучения и воспитания, в конечном итоге способствует активизации профессионального самоопределения школьников.

Формирование профессиональных намерений школьников проходит несколько этапов. Для проведения практической профконсультационной работы важно выделение хотя бы двух из них.

Первый этап — это первичный выбор, для которого характерны малодифференцированные представления о мире профессий, известных учащимся лишь по названиям и некоторым внешним признакам (по форме одежды, манере поведения, оценкам окружающих людей и т. д.). Другая черта этого этапа — неадекватное, часто неопределенное, ситуативное представление о собственном ресурсе и возможностях его развития, к тому же связанное с неумением сопоставить его с условиями и требованиями профессиональной деятельности. Школьник, находящийся на этапе первичного выбора, обычно неустойчив по своим профессиональным намерениям, что вполне естественно. Первичный выбор характерен для учащихся младшего возраста, когда еще не возникает вопросов о содержании профессии, условиях работы, престиже, вознаграждении и т. д. Иногда на этой стадии задерживаются и подростки, хотя изменившаяся ситуация социального развития требует уже от современного восьмиклассника конкретного решения о выборе своего жизненного пути.

У младших школьников нет еще оснований для совершения серьезного профессионального выбора, часто отсутствуют выраженные интересы и склонности. Наметившиеся интересы легко сменяются иными.

Как отмечают И. В. Дубровина и Н. С. Лейтес, особенно неожиданные перемены в интересах могут иметь место у учащихся-шестиклассников, что вызвано существенным подъемом познавательной активности в этом возрасте (9, 16). Учитывая это, необходимо усилить работу по ознакомлению с миром профессий в младшем подростковом возрасте и предоставить затем больше

возможностей попробовать свои силы в разных видах деятельности (кружки, факультативы, производительный труд). Именно в этом возрасте могут возникнуть интересы, которые будут иметь выход на профессиональную деятельность. Основные усилия психолога в работе с детьми I—V классов должны быть направлены на всемерное развитие их интересов, склонностей и способностей, в частности использования в этих целях специальных развивающих программ, привлечения внимания к этим вопросам родителей и педагогов.

Наступает время взросления, и этап первичного выбора сменяется этапом профессионального самоопределения. На этом этапе ученик должен уже вполне реально сформулировать для себя задачу выбора будущей сферы деятельности с учетом имеющегося психологического и психофизиологического ресурсов. Именно в этот период ученик должен всерьез задуматься над тем, насколько готов он к намеченной для себя профессии, оценить с этих позиций школьные дисциплины, стремясь отдать больше времени и сил тем, которые соотносимы с будущей профессией.

У всех ли учащихся VIII—X классов происходит переход от этапа первичного выбора к этапу профессионального самоопределения? Разумеется, нет. Процесс этот проходит у школьников неравномерно, и одна из важнейших задач психолога — обеспечить его нормальное протекание у старшеклассников.

Начиная с VI—VII класса, когда проблема выбора профессии выдвигается на одно из первых мест, психолог должен начать специальную работу по оказанию учащемуся действенной психологической помощи в профессиональном самоопределении. Работа эта должна строиться как с классом в целом, так и с отдельными учащимися.

Можно выделить два главных направления работы психолога по профориентации. Первое — это проведение информационно-просветительской работы, направленной на развитие психологической культуры учащихся, углубление их знаний по психологии. По существу, программа такой работы заложена в курсе «Основы производства. Выбор профессии», где предусмотрено ознакомление детей с основными психологическими понятиями. Поэтому целесообразно использовать часы, выделенные для этого курса, для проведения занятий по психологии.

Второе направление работы психолога — это проведение индивидуальных консультаций с подростками и юношами, предусматривающих диагностику, коррекцию и собственно консультацию (см. IV.2.9; IV.2.10).

Для грамотного построения профконсультационной работы психолог должен разбираться в особенностях и тенденциях развития мира современных профессий, обладать знаниями о закономерностях формирования способностей и склонностей, владеть методиками психодиагностики, отчетливо представлять себе роль природного и приобретенного в становлении профпригодности, владеть методами коррекционной работы.

IV.2.3. Что надо знать о современном мире профессий. В настоящее время насчитывается более 40 тыс. профессий, при этом примерно 500 из них ежегодно исчезают и почти столько же появляется новых. Экономисты подсчитали, что среднее время существования большого числа профессий приближается примерно к 8—10 годам. Действительно, в эпоху НТР многие профессии безвозвратно уходят в прошлое (например, требующие тяжелого физического труда). Другие же настолько меняются по своему содержанию, составу операций, входящих в них, что, по существу, тоже становятся новыми, требующими от работника значительной переподготовки, повышения квалификации. Например, такая традиционная, старинная профессия, как ткач, совершенно меняется по содержанию с введением бесчелночных станков. Если раньше (да и сейчас в условиях работы на старом оборудовании) главными профессиональными качествами, которыми должен был обладать ткач, являлись моторные способности, сноровка, ловкость и т. д., то теперь они уходят на второй план, а следовательно, меняется система требований к профессионалу, его квалификации, системе обучения. Более того, появляются новые рабочие посты, во многом изменяющие наши привычные представления о профессии. Например, в медицине это реаниматологи, анестезиологи, рентгенологи и др. Так, в профессии реаниматолога связь между врачом и пациентом (для медицины она всегда являлась прямой и непосредственной) опосредуется многочисленными приборами, сообщающими врачу систему данных о здоровье и функционировании разных органов человека, на основе анализа которых он ставит диагноз и назначает лечение. Появился интересный психологический феномен, характеризующий нарушение этой естественной связи между врачом и пациентом. Врач-реаниматолог «получает» пациента в таком тяжелом состоянии, что не может общаться с ним. Как только наступает улучшение в состоянии больного, он «переходит» к другому врачу, и врачи-реаниматологи жалуются, что им не хватает живого общения с пациентом, недостает выражения с его стороны благодарного отношения к спасшему его специалисту.

Наряду с новыми рабочими постами возникают и новые профессии, не имевшие аналогов в прошлом, такие, как космонавт, оператор АЭС и др. Все эти перемены происходят в небольшие промежутки времени, буквально на наших глазах, и затрагивают даже те профессии, которые казались нам «вечными».

Из сказанного ясно, в каком тяжелом положении находится консультант, который должен как-то представлять себе требования огромного числа профессий и искать их соответствие со способностями и другими особенностями школьника. Даже будучи очень эрудированным, психолог вряд ли сможет иметь исчерпывающий перечень профессиональных требований существующих профессий. Еще менее понятно, какие требования к человеку будут предъявлять профессии, которые появятся в будущем. Ясно только, что профессии эпохи НТР предъявляют и будут предъяв-

лять повышенные требования к общему умственному развитию и образованию молодых людей, поскольку еще более повысится уровень автоматизации, появится новая техника и технология.

Для психолога очень важно помнить, что молодому человеку, вступающему в жизнь, возможно, не раз придется сменить профессию либо пройти переподготовку в рамках выбранной, но сильно изменившейся профессии. При этом пока трудно предсказать, в каком возрасте это предстоит сделать. В нашей стране социально-экономическая ситуация сейчас такова, что происходит все более интенсивное перераспределение рабочей силы из одних областей профессиональной деятельности в другие.

Таким образом, строя работу по профориентации, психолог должен не только ориентировать учащегося на определенную профессию или ряд родственных специальностей, но и показать, что высококвалифицированный специалист должен быть психологически готовым к смене специальности либо к постоянному повышению квалификации. Это остается актуальным и в случаях выбора относительно стабильных профессий, поскольку в нашей стране все более широко применяются коллективные формы труда (бригады, коллективный, семейный подряд и др.), когда становится необходимым владение несколькими специальностями, чтобы быть готовым заменить своего коллегу либо оказать ему квалифицированную помощь. Уже сегодня во многих случаях специалист одного профиля может заменить специалиста другого профиля, выполняющего свои обязанности в том же коллективе. Такое взаимообучение нередко происходит в самой производственной деятельности. Таким образом, еще одной новой тенденцией изменений в мире профессий является замена монопрофессионализма полипрофессионализмом. Консультанту важно извлечь из этого вывод о том, что психологические возможности человека нельзя оценивать применительно лишь к одной-единственной профессии.

Психолог, оказывая помощь в ознакомлении с профессиями, должен уделять главное внимание профессиональным требованиям, предъявляемым к психологическим и психофизиологическим особенностям индивида, его склонностям, способностям. Для этого целесообразно использовать, во-первых, классификацию профессий, предложенную Е. А. Климовым (12). Она подробно описана в изданном в 1987 г. пробном учебном пособии для учащихся VII—VIII классов «Основы производства. Выбор профессии» (ч. 2). В этом же пособии помещен опросник для определения интересов и склонностей к определенному типу профессий.

Для ознакомления с профессиограммами могут быть рекомендованы серия брошюр «Человек и профессия», периодически (с 1975 г.) публикующие профессиографические сведения о профессиях, научно-популярная серия «Твоя профессия», выходящая в издательстве «Знание» более 10 лет и «Энциклопедия профессий», которая начала выходить в свет в 1986 г.

Во-вторых, психолог может опираться на классификацию профессий, предложенную К. М. Гуревичем (6), который выделяет

две большие группы. Профессии I типа требуют абсолютной профессиональной пригодности. К ним пригодны люди, обладающие определенными психофизиологическими и психологическими особенностями, для остальных же людей эффективная и качественная работа в них практически недостижима (примеры этих профессий мы подробно рассмотрим в IV.2.8). Для этих профессий необходимо проводить специальный психологический отбор. Зная это, психолог должен, изучив психологические и психофизиологические особенности учащегося, помочь ему ограничить поиск сфер профессиональной деятельности. Профессии II типа не предъявляют жестких, абсолютных требований к психофизиологическим и психологическим особенностям человека, что позволяет овладевать ими практически любому здоровому человеку (эти профессии еще называют профессиями с относительной профессиональной пригодностью — см. подробнее IV.2.8).

IV.2.4. Психологическая диагностика в школьной профориентации. Методики психологической диагностики являются объективным способом изучения индивидуально-психологических различий учащихся. Вряд ли можно признать правильной точку зрения, согласно которой главная цель профориентационного психодиагностического обследования учащегося состоит в том, чтобы, опираясь на полученные результаты, подобрать ему наиболее подходящую профессию или область деятельности. В основе такого подхода лежит представление о профессиональной пригодности как некоем изначально присущем человеку качестве, которое можно выявить с помощью психодиагностического обследования. При этом предполагается, что, с одной стороны, есть объективные требования профессий к психологическим качествам человека, с другой — сами эти качества, поддающиеся диагностике, надо лишь соотнести одно с другим, и сразу будет решен вопрос о том, к какой профессии «предназначен» данный человек. Внешне логичная, эта схема оказывается внутренне противоречивой и несостоятельной в практике профконсультирования. Не говоря уже об отсутствии исчерпывающего перечня требований профессии к человеку, вряд ли можно полагать, что проводимое диагностическое исследование даст возможность получить достаточно устойчивую картину индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося.

Для любого профессионального психолога ясно, что возможности формирования психики, развития способностей в учебной, профессиональной деятельности под воздействием специальных тренировок очень велики. Следовательно, получаемая в психодиагностическом испытании картина актуального состояния развития профессионально важных качеств, способностей не может быть надежной основой для выбора профессии в силу своей изменчивости, динамичности. Выявляемое в психодиагностическом эксперименте актуальное состояние психики складывается под влиянием многих факторов, но без направленного ее формирования на

какую-либо деятельность. Откуда же ждать соответствия диагностируемых способностей профессиональным требованиям?

Диагностическое обследование позволяет понять, чего испытуемый достиг на пути формирования тех или иных способностей (в том числе и профессиональных), но не дает оснований строить долговременный прогноз. Никакое, даже самое обширное, психодиагностическое испытание не может учесть всего многообразия факторов, которые оказывают положительное или отрицательное влияние на формирование будущей профессиональной пригодности, которое зависит и от мотивации, и от отношений в трудовом коллективе, в который попадет человек, и от других причин. Следовательно, поскольку актуальное развитие способностей, выявляемых в диагностическом испытании, не предопределяет будущей профессиональной успешности, оно не может служить критерием профессионального выбора.

Самый существенный недостаток «диагностической» профконсультации состоит в том, что она по существу исключает активность самого субъекта в выборе профессии, так как задачу выбора решает за него психолог. Такую процедуру вообще трудно назвать выбором, это скорее подбор профессии путем наложения «сетки» выявленных с помощью диагностики качеств на «сетку» профессиональных требований.

В чем же тогда состоит смысл психодиагностической работы в профконсультации и нужна ли она вообще? Психодиагностическое обследование, безусловно, полезно, но его результаты должны использоваться таким образом, чтобы в наибольшей степени активизировать стремление школьников к самопознанию и самосовершенствованию. Психолог не просто диагностирует, а проводит диагностико-коррекционную работу, главной целью которой является подготовка учащегося к своему профессиональному будущему путем направленного формирования необходимых качеств, свойств личности. Сама консультация не одноразовое мероприятие, это большой, иногда длительный совместный труд психолога и учащегося, в котором полностью применимы принципы педагогики сотрудничества. Решение о выборе профессии или области деятельности должно рождаться в ходе совместной работы.

Школьный психолог в своей профконсультационной работе должен проводить идею о том, что нет практически ни одной профессии, в которую школьник мог бы «шагнуть» без предварительной психологической работы над собой. Не существует такой индивидуальной психофизиологической организации, которая еще до начала профессиональной деятельности оказалась бы и в целом и в отдельных функциях соответствующей этой деятельности. Индивидуализированная структура способностей, удовлетворяющая требованиям определенной деятельности, формируется только в процессе этой деятельности и благодаря усилиям самого человека.

Психодиагностическое обследование должно помочь учащемуся лучше узнать себя, свои возможности, способности, интересы, активизировать его стремление к работе над собой, к самовоспита-

нию и самосовершенствованию. При налаженных контактах психолога со школьником обследование может быть повторено через полгода, год, и полученные результаты позволят судить об эффективности проделанной школьником работы по подготовке к профессии, поставят перед ним новые задачи.

Методы психологической диагностики могут быть использованы для выявления интересов, способностей, психофизиологических особенностей учащегося на начальном этапе работы с ним профконсультанта, а также для осуществления контроля за развитием требуемых качеств после проведения коррекции или тренинга.

IV.2.5. Как изучать профессиональные намерения учащихся. Для изучения профессиональных намерений и профессиональных планов школьников могут применяться такие методические приемы, как анкеты, беседы, сочинения на тему о выборе профессии. При этом необходимо выяснить, есть ли у учащегося предпочитаемые профессии, продуманы ли пути овладения ими (учебные заведения, конкретные предприятия и т. д.), имеются ли резервные профессиональные намерения на случай, если не осуществятся основные, и т. д. Можно полагать, что профессиональные намерения серьезны, если учащиеся могут ответить на вопросы о содержании труда, привлекательных сторонах профессии, режиме и условиях работы, возможностях профессионального роста и т. д. Об устойчивости профессиональных намерений можно судить и по тому, насколько они связаны с резервными. Например, учащаяся X класса М. К., обратившаяся за консультацией к психологу, выбрала для себя медицину. При этом она продумала и вариант выбора места учебы в случае, если не поступит в медицинский институт. Она уже выяснила адреса и «репутацию» нескольких медучилищ и готова сначала получить квалификацию медсестры, а уже потом пробовать поступать в вуз. В беседе М. К. рассказала, что считает этот путь даже более подходящим, поскольку настоящий врач должен уметь выполнять все обязанности медсестры, узнать профессию «изнутри». О серьезности профнамерений свидетельствуют и попытки соотнести свои возможности, знания с требованиями профессии медицинского работника.

Приведем примерный план опроса школьников для выявления их профнамерений.

1. Выбрал ли ты профессию или круг профессий?
2. Почему ты выбрал эту область труда, чем тебя привлекает профессия?
3. Каково основное содержание профессии?
4. В каких областях народного хозяйства (науки, культуры, просвещения и т. д.) работают специалисты данного профиля?
5. Знаешь ли условия, режим труда и оплаты, возможности повышения квалификации?
6. Знаешь ли ты, какие учебные заведения готовят специалистов данного профиля?
7. Задумывался ли ты над тем, есть ли у тебя качества, необходимые для того, чтобы овладеть этой профессией, стать хорошим специалистом? Можешь ли ты их назвать?

8. Считаешь ли ты уровень своих знаний достаточным для того, чтобы начать обучение в избранной сфере труда?

9. Знания каких школьных предметов в наибольшей степени необходимы для овладения избранной тобой профессии?

10 Готовишься ли ты к своему профессиональному будущему (посещаешь подготовительные курсы, лекции, занимаешься самоподготовкой)?

11. Как ты думаешь, что мешает осуществлению твоего профессионального выбора?

12. Что повлияло в наибольшей степени на твой выбор (интерес к профессии, ее важность и необходимость, советы родителей, педагогов, друзей)?

13 Согласны ли родители с твоим выбором?

На основе информации, извлеченной из изучения профессиональных намерений учащегося, психолог строит дальнейшую индивидуальную работу с ним.

IV.2.6. Учет интересов и склонностей при выборе профессии. Обычно учащиеся с выраженными интересами и склонностями практически не испытывают затруднений в выборе профессии, ориентируются на содержание труда, его процесс и результаты.

Под *интересом* в психологии понимается избирательная направленность личности на определенную область познания или деятельности. Под *склонностью* же понимается потребность личности в определенной деятельности. Часто именно с интереса к какому-либо виду деятельности начинает формироваться склонность к ней.

Главным показателем выраженности склонности является стремление ребенка к длительному и систематическому занятию определенным видом деятельности, что может найти выражение в предпочтительном отношении к определенным школьным предметам, стремлении заниматься в кружках, секциях, посвящать свободное время любимому делу.

Поэтому уже простые наблюдения за школьной и внешкольной деятельностью ребенка, беседы о предпочитаемых видах деятельности с ним, его родителями и педагогами дают психологу основания судить о выраженности, глубине и устойчивости интереса учащегося и его склонностях.

Для изучения интересов личности в целях профконсультации могут использоваться и специальные анкеты, опросники. Так, например, в пособиях для профконсультантов приведены методики выявления и оценки интересов старшеклассников: «Анкета интересов» либо ее модифицированные варианты (23).

Часто информацию об интересах и склонностях школьников психолог может получить путем анализа библиотечных формуляров, изучения списков предпочитаемых учащимся для чтения книг, журналов, газет.

Как правило, с возрастом интересы ребенка из аморфных, неопределенных и малоустойчивых становятся более стабильными, концентрируются в определенных областях деятельности. Но это происходит не всегда. Иногда и в подростковом и в юношеском возрасте интересы и склонности выражены мало, иногда же на-

столько многообразны, что трудно отделить главные, стержневые от побочных, временных. В этом случае некоторую помощь психологу может оказать проведение психодиагностического исследования уровня развития некоторых способностей. Высокий уровень развития способностей можно рассматривать как показатель некоторой предрасположенности к определенному виду деятельности, что может служить свидетельством наличия склонности к ней.

Однако одних данных об интересах и склонностях явно недостаточно для выбора профессии, ведь одни и те же склонности могут соотноситься с разными профессиями. Скажем, склонность к заиятиям техникой может найти выражение и в профессии инженера, и в работе наладчика станков, и в педагогической деятельности по преподаванию технических дисциплин. Все эти виды деятельиости (рабочие посты внутри профессии) требуют особого уровня подготовки, определенных предпочтений к работе с людьми или машиной и т. д. Поэтому необходимо дальнейшее изучение особенностей интересов и склонностей, которое позволит сузить круг выбираемых профессий и специализаций.

Необходимо иметь в виду, что при диагностике интересов и склонностей не следует абсолютизировать ни один из методов. Направленные наблюдения за детьми в течение длительного времени (что доступно школьному психологу в отличие от профконсультанта центра профориентации), беседы с учащимися, педагогами, родителями могут дать вполне надежную информацию для планирования и построения работы по активизации профессионального самоопределения.

Психологу необходимо систематически фиксировать всевозможные наблюдения за процессом формирования интересов и склонностей (их направленностью, устойчивостью, глубиной и т. д.) в ходе проведения любой психологической работы с детьми, их родителями и педагогами. Начиная же с VI класса целесообразно наряду с изучением профессиональных намерений изучать динамику интересов и склонностей с помощью специальных анкет. Проведение такого лонгитюдного исследования и накопление соответствующих данных очень важно для решения вопроса о профессиональном будущем каждого учащегося.

IV.2.7. Диагностика способностей. В психологии выделяют общие и специальные способности. Первые обеспечивают овладение знаниями и умениями, которые человек реализует в разных видах деятельности. Специальные же способности являются условием успешного осуществления отдельных видов деятельности, таких, как музыкальная, математическая, художественная, педагогическая и др. И общие и специальные способности зависят от условий воспитания и обучения и от природных задатков.

Для изучения способностей исследователи применяют разнообразные приемы: наблюдение, естественный и лабораторный эксперимент, анализ продуктов деятельности, тесты. Следует отметить, что диагностика артистических, музыкальных, художественных

способностей требует участия специалистов-экспертов. Что касается способностей к другим видам деятельности, то уровень их развития может быть измерен с помощью психодиагностических методов. Необходимо отдавать себе отчет, что диагностика способностей — дело очень тонкое, требующее высокой квалификации психолога.

Способности не существуют в статике, они динамичны, находятся в процессе развития, зависят от того, как обучается и воспитывается ребенок. Следовательно, любое диагностическое испытание констатирует «срез» развития, но не дает оснований строить на этом прогноз, особенно долговременный. Любые изменения в условиях жизни и деятельности субъекта, его мотивации могут повлечь непредсказуемые изменения и в развитии способностей. Анализ мемуарной, биографической литературы показывает, что наряду с случаями раннего развития способностей (В. Моцарт, В. Серов, Н. Рушева, Л. Ландау и многие другие) имеется немало примеров того, что люди уже в более старшем возрасте благодаря работе над собой и сильной мотивации добивались выдающихся результатов в деятельности (Д. Менделеев, П. Капица и др.).

Хорошо известна также высокая пластичность способностей, их компенсаторные возможности, позволяющие достигать высоких результатов за счет формирования индивидуализированных структур способностей. Поэтому необходимо соблюдать осторожность при интерпретации данных по измерению способностей. Недопустимо только на основе этих данных давать однозначные рекомендации по выбору профессии. Более того, часто ориентировка на интересы и склонности учащихся даже при отсутствии сформированных способностей к определенному виду труда является более оправданной, поскольку путем самовоспитания, тренировок можно существенно продвинуть их формирование.

Вообще, возможности формирования разных профессионально важных качеств очень велики. Например, у красильщиков, работающих на текстильных предприятиях, под влиянием профессиональной деятельности очень существенно развиваются способности к цветоразличению. Одних только оттенков черного цвета они различают до 50 (обычно человек способен отличать лишь 2—3).

Чтобы выявить преимущественное развитие некоторых способностей, имеющих отношение к выбору профессии, можно использовать некоторые тесты интеллектуальных и специальных способностей (многие тесты интеллекта имеют в своем составе субтесты, измеряющие специальные способности). Так, например, тест Р. Амтхауэра позволяет получить «тестовый профиль» испытуемого по трем параметрам — выраженности гуманитарных, математических и технических способностей (2). Тест ШТУР (Школьный тест умственного развития) помогает определить выраженность способностей к общественно-научной, физико-математической, естественнонаучной областям деятельности (2). Когда область предпочитаемых профессий учащимся намечена, могут использо-

ваться многие тесты специальных способностей для углубленного изучения индивидуально-психологических особенностей школьника (сенсорные, моторные, технические и другие — см. 24).

Таким образом, выявление в ходе профконсультации индивидуализированной структуры способностей школьников и понимание того, что она не является жесткой, полезно для ориентировки школьника в выборе профессиональной сферы труда. Сама «материализация» психологических показателей особенностей развития школьников в виде получаемых баллов, тестового профиля позволяет учащимся наглядно представить себе (пусть и приблизительно) структуру своих способностей, увидеть те пробелы в своем развитии, которые необходимо преодолеть, для того чтобы подготовить себя к будущей профессии.

Полученные результаты являются той основой, на которой разрабатывается (совместно с психологом) план самовоспитания, подготовки к определенному виду труда. Приведем пример.

К психологу обратился В. И., который учился в школе с углубленным изучением химии. Однако в X классе В. И. убедился, что не хочет далее связывать свою профессиональную судьбу с естественнонаучными дисциплинами, а хотел бы выбрать гуманитарную специальность. После длительной беседы, тестирования, встречи с родителями В. И. у психолога был собран солидный материал, анализ которого показывал наличие у В. И. стойкого интереса и склонностей к истории, искусству, литературе, что в целом поощрялось в семье всегда. Однако обнаружились и некоторые существенные пробелы в развитии отдельных умственных операций, имеющих важное значение для овладения гуманитарными дисциплинами. В частности, особое беспокойство у психолога вызвал низкий уровень обобщений вербального материала, который выявился при разнообразных диагностических пробах. Между тем В. И. уже в ходе консультации высказал стремление готовиться к поступлению на исторический факультет одного из вузов. Психолог предложил В. И. целую систему тренировочных занятий, направленных на развитие умственной операции обобщения. Это была специально разработанная коррекционная программа, включающая рекомендации по чтению разнообразных тематических текстов, их обобщению и сравнению, ознакомление с правилами выделения существенного и несущественного в понятиях. Упорная полугодовая работа с В. И. по коррекции некоторых аспектов его умственного развития оказалась очень полезной. Она привела к существенному продвижению в развитии операции обобщения и вербальных способностей в целом, таких, как умение работать со словом, тонко различать значения слов и т. д.

Повторные диагностические пробы, проведенные после осуществления психотренировок, коррекционных мероприятий, обычно позволяют школьнику наглядно увидеть прогресс в развитии некоторых качеств, убедиться в целесообразности и необходимости специальной направленной работы по подготовке к профессии. В целом психодиагностическая работа, проводимая психологом,

существенно активизирует школьника к самопознанию, самосовершенствованию, ускоряет процесс профессионального самоопределения.

IV.2.8. Изучение индивидуально-психофизиологических особенностей учащихся в связи с выбором профессии. Мы уже отмечали выше необходимость при профконсультировании изучать формально-динамические особенности психики, в основе которых лежат некоторые врожденные особенности (например, основные свойства нервной системы). Многие профессии предъявляют повышенные требования к скорости работы, умению переключаться с одного ее вида на другой, работоспособности, психологической устойчивости и др. В основе этих особенностей лежат такие свойства нервной системы, как сила (слабость), подвижность (инертность), лабильность (инертность). Формально-динамические свойства психики зависят от генотипа и практически остаются неизменными в течение всей жизни индивида. Генотип неизменен, но его фенотипические проявления под влиянием изменяющихся условий жизни и деятельности могут меняться: генотипом определяется лишь норма реакции, присущая функциям, системам индивида, и в пределах этой нормы происходит адаптация к условиям жизни. Теоретическое и экспериментальное обосновние понимания природы свойств нервной системы, проведенное в работах Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына и их последователей, послужило базой для разработки соответствующих психофизиологических методик (21, 25).

Для сильной нервной системы характерны высокая работоспособность нервных клеток и их способность выдерживать сверхсильные раздражители (слабую нервную систему характеризуют противоположные качества). В частности, сила нервной системы обеспечивает психологическую, эмоциональную устойчивость человека к воздействию сверхсильных раздражителей, тем самым повышает надежность его работы в экстремальных ситуациях. В целом ряде профессий это необходимо для безаварийной работы всей системы «человек — машина» (профессии I типа по классификации К. М. Гуревича). Это, например, профессии операторов разного типа, летчиков-испытателей, пожарных и др. Только лица с сильной нервной системой способны в сложной ситуации правильно оценить обстановку, сохранить самообладание, выдержку, выполнить необходимые действия. Причем правильность действий профессионала зависит не столько от стажа и опыта, сколько от выраженности силы нервной системы (очень точный психологический портрет специалиста такого типа профессий — авиадиспетчера — представлен в романе А. Хейли «Аэропорт»).

Психологу при проведении консультации необходимо иметь информацию о психофизиологических особенностях учащегося, чтобы в случае необходимости внести ограничения в круг избираемых им профессий. Однако не всегда требуется коренная перестройка планов на будущее. Иногда достаточно наметить для себя в этой же профессии другую специальность, другой рабочий

пост. Например, в профессии врача для лиц со слабой нервной системой противопоказаны такие специализации, как хирург, реаниматолог, врач скорой помощи, где часто возникают сложные ситуации, требующие принятия ответственных решений при дефиците времени, но могут быть рекомендованы специализации терапевта, санитарного врача и др., в которых маловероятно возникновение крайне напряженных ситуаций.

Свои преимущества имеют и лица со слабой нервной системой. Так, многие из них обладают более высокой чувствительностью по сравнению с «сильными», лучше справляются с монотонной и однообразной работой, ориентированы на высокую точность выполнения работы. Поэтому им легче освоить такие профессии, как дегустатор, где требуется высокая чувствительность, огранщик алмазов, где необходима высочайшая точность, некоторые художественные профессии, работу на конвейере и другие такого же типа.

В подавляющем большинстве профессий (II типа, по классификации К. М. Гуревича) одинаково успешно могут трудиться люди с разными индивидуально-психофизиологическими особенностями, но варианты их адаптации к профессии будут различны. В одних случаях работники выбирают для себя наиболее подходящие рабочие посты (как в профессии врача), в других формируют свой собственный индивидуальный стиль, который позволяет им компенсировать некоторые недостатки своих природных особенностей. Н. С. Лейтес (15) описал индивидуальные стили двух учащихся (с сильным и слабым типами нервной системы) и показал, что при одинаково высоком результате деятельность их строилась совершенно по-разному.

Много примеров можно найти и при изучении разными исследователями конкретных массовых профессий. Так, В. С. Клягин показал, что стиль работы водителей с разными типами нервной системы существенно отличается (13). Оказалось, что «слабые» практически не попадают в аварийные ситуации, поскольку более тщательно готовят машину к рейсу, прогнозируют возможности возникновения неблагоприятных ситуаций в дороге и заранее продумывают свое поведение, реакцию на них. Они чаще обращаются к органам управления автомобилем, когда ведут машину,— все это обеспечивает им практически безаварийную работу (хотя машины у них «снашиваются» быстрее). Иначе строящие свою работу водители с сильной нервной системой чаще попадают в аварии.

Высокие скоростные показатели работы обеспечиваются такими особенностями нервной системы, как подвижность и лабильность (высокие скорость, темп, переключаемость). Противоположными качествами характеризуются лица с инертными нервными процессами. Им свойственны медлительность, обстоятельность, неторопливость, что затрудняет работу в профессиях, требующих расторопности, необходимости принимать решения в дефиците времени, высоких скоростей выполнения операций, переключае-

мости. М. К. Акимова показала, что для лиц с инертными нервными процессами существует определенный предел в возможностях скоростного выполнения двигательных задач (1). Но и здесь круг профессий, предъявляющих жесткие требования к скоростным характеристикам, невелик. В большинстве из них выработка индивидуального стиля деятельности позволяет успешно справляться с работой. Например, даже в такой, казалось бы, требующей высоких скоростей исполнения операций профессии, как профессия ткача, и инертные ткачи справляются с профессиональными задачами очень успешно. Высокая эффективность их труда обеспечивается особой его организацией, когда большая часть рабочего времени отводится на подготовительные, предупреждающие работы, что снижает возможности возникновения обрывов нити и других ситуаций, вызывающих необходимость очень быстрых действий со стороны работника. Они, по существу, не допускают ситуаций, с которыми им, в силу природных особенностей, трудно или невозможно справиться.

Еще одним путем достижения высокой производительности труда людьми с разными скоростными возможностями является выбор рабочих заданий, наиболее соответствующих индивидуальному складу человека. Например, среди профессионалов распространены такие термины, как «токарь-скоростник», «токарь-точностник».

Отметим, что по жизненным проявлениям очень трудно точно определить тип нервной системы. Для проведения же консультации психологу важно знать истинные характеристики нервной системы. С этой целью разработан большой арсенал психофизиологических методик. Но овладение ими требует много времени, а проведение — специальной аппаратуры. Поэтому школьному психологу целесообразно пользоваться бланковыми методами, которые разработаны В. А. Даниловым (для определения силы нервной системы) и В. Т. Козловой (для определения лабильности и подвижности нервной системы) (24).

IV.2.9. Профессиональная консультация. Консультация строится как процесс сотрудничества между психологом и учащимся. Успех ее во многом зависит от того, удастся ли психологу установить со школьником доверительные отношения. Неприемлемым является какое-либо давление, директивный тон, навязывание своего мнения. С самого начала необходимо дать понять учащемуся, что выбор профессии только тогда будет правильным, когда он осознан, самостоятелен, когда ему предшествует кропотливая и длительная во времени работа по самопознанию и изучению мира профессий.

У старшеклассников существует потребность посоветоваться с психологом о своем профессиональном выборе. В зависимости от степени сформированности их профессиональных планов, уровня развития способностей и склонностей, успешности обучения учащиеся нуждаются в разных консультациях. Для одних достаточным является 2—3 беседы и краткое диагностическое обследо-

вание для того, чтобы решение о выборе профессии было принято (или упрочено) и начата подготовка к ней. Для других школьников требуется углубленное обследование, многократные консультации с психологом, чтобы подойти к решению о выборе своего жизненного пути. Чтобы решить вопрос о том, кто нуждается лишь в оперативной помощи, а кому необходимо уделить много внимания, психолог должен начинать изучение профессиональных намерений учащихся не позднее VI класса. Начиная с VII класса следует проводить индивидуальные консультации (в первую очередь с тем, кто планирует после VIII класса продолжить обучение в ПТУ, техникуме и т. д.). Школьники, стремящиеся окончить X класс, могут стать объектом более пристального внимания психолога в IX—X классах.

До начала проведения индивидуальных профконсультаций необходимо провести изучение профессиональных намерений школьников и уровня развития у них некоторых способностей (для чего целесообразно использовать групповые тесты). Учащиеся, имеющие выраженные профессиональные интересы и достаточно устойчивый профессиональный план, в наименьшей степени нуждаются в помощи психолога. С ними консультации проводятся только в случае их самостоятельного обращения к психологу за помощью, которая чаще всего состоит в подтверждении правильности совершенного выбора.

Работа с менее благополучными в этом отношении школьниками часто проходит уже по инициативе самого психолога и не ограничивается только несколькими консультациями. С чего надо начинать работу с этими учащимися? Прежде всего следует выявить их интересы и склонности и определить хотя бы в первом приближении круг интересующих их профессий, сформулировать рекомендации по ознакомлению с ними. Сам психолог не сможет раскрыть учащемуся во всей полноте требований профессии, но должен, опираясь на помощь родителей и педагогов, наметить план углубленного изучения школьником интересующих его профессий. В этот план входит ознакомление с литературой о профессиях (в том числе и профессиографической), консультации с сотрудниками центров профориентации, участие в экскурсиях, встречи и беседы с профессионалами и т. д. Очень важно, чтобы школьник **сам** выяснил необходимую информацию о путях приобретения профессии, ее режиме, условиях труда и оплаты и т. д. Обогащение его знаний о профессии будет способствовать формированию более адекватного представления не только о самой профессиональной деятельности, но и обо всех тех условиях, в которых она протекает.

В результате такой работы у одних учащихся профессиональные планы укрепятся, и с ними надо будет планировать работу по подготовке к профессии, у других может произойти изменение их намерений, следовательно, психологу придется вновь возвращаться на предыдущий этап работы с ними, анализировать интересы, склонности, намечать новые области труда и пути озна-

комления с ними. В любом случае эта работа необходима и очень полезна, так как активизирует учащегося, дает ему возможность приобретать опыт, алгоритм ознакомления с профессией, расширяет круг его знаний о мире профессий.

Когда учащиеся наметят для себя определенные области труда и начнут ознакомление с профессиями, психолог приступает к психодиагностической и коррекционной работе.

Подбор методов диагностики должен опираться на адекватное понимание самой профессиональной деятельности, учитывать две ее важные стороны — содержательную и динамическую. Первая отражает действительное содержание профессии с точки зрения требуемых знаний, умений, навыков, целей деятельности. Это выражается в специфических требованиях профессии к особенностям и уровню развития мышления, памяти, внимания, моторики, восприятия и т. д., которые формируются под воздействием профессиональной деятельности и необходимы еще на этапе овладения профессией. Вторая сторона профессиональной деятельности — динамическая — выражается в форме определенных требований к формально-динамической стороне психики, т. е. к скорости, темпу, силе протекания психических процессов.

В каждом индивидуальном случае углубленное психодиагностическое обследование учащегося должно вестись уже более прицельно, исходя из понимания его проблемы и тех результатов, которые получены на предыдущих этапах профконсультации. Еще раз хотим напомнить, что не следует абсолютизировать данные, получаемые с помощью методов психологической диагностики, искать в них прямой выход на профессию. Если не обнаружено противопоказаний к профессии, если не отмечено серьезных «провалов» в развитии важных для овладения ею качеств, необходимо наметить план самоподготовки, самовоспитания учащегося, формирования у него требуемых способностей. Теперь задача психолога — помочь в осуществлении этого плана, в организации контроля за тем, как происходит формирование необходимых качеств, для чего необходимо обстоятельно обсуждать с учащимся его достижения на пути подготовки к профессии, возникающие сложности и способы их преодоления.

Если находятся серьезные основания сомневаться в том, достаточен ли уровень развития некоторых способностей, знаний, умений для успешного овладения профессией, то с учащимся обсуждается вопрос либо о смене профессионального плана, либо о необходимости проведения очень насыщенной и, вероятно, длительной работы по формированию необходимых качеств, овладению требуемыми знаниями (в том числе и по школьным предметам). Ему предлагается система психотренировок (развитие нужного вида внимания, памяти, пространственного мышления и пр.), рекомендации по самовоспитанию. Эти учащиеся требуют особенно пристального внимания психолога, жесткого контроля за выполнением рекомендаций, сформулированных в ходе профконсультации. Важное значение диагностические и тренировочные

мероприятия имеют для понимания школьником самого себя, своего ресурса, сама активность школьников упрочивает их профессиональные намерения.

Психофизиологическое обследование может не только выявить противопоказания к каким-то видам профессий у отдельных учащихся, но служить основой для рекомендации учащимся такого круга профессий и рабочих постов, которые наиболее соответствуют их индивидуально-психофизиологической организации. Данные психофизиологического обследования позволяют психологу формулировать рекомендации учащимся о том, как им учитывать свои индивидуальные особенности в период подготовки к профессии и на начальном этапе овладения ею, в частности, по выработке индивидуального стиля деятельности.

Таким образом, при проведении профессиональной консультации в работе психолога может присутствовать несколько этапов: 1) констатирующий (констатация того, на какой стадии формирования профессионального плана находится учащийся); 2) диагностический (диагностика интересов, склонностей, способностей, индивидуально-психофизиологических особенностей); 3) поисковый (разработка плана подготовки учащегося к профессии); 4) коррекционный (разработка рекомендаций по самовоспитанию, коррекции и развитию необходимых качеств); 5) собственно консультационный (разработка стратегии и тактики проведения бесед с учащимся, распределение их во времени и др.).

В беседах со школьниками в ходе консультаций необходимо последовательно проводить мысль о том, что в выборе профессии и подготовке к ней велика роль мотивации, настойчивости, активности, самостоятельности самих школьников. Профконсультация — это своеобразный катализатор той большой и часто длительной самостоятельной работы учащегося, которую он должен осуществить,— от изучения профессии до трудовых проб в ней. Выбор профессии при этом нельзя рассматривать как одноразовое мероприятие, являющееся результатом проведения психологического обследования. Он предусматривает большую познавательную работу, изучение себя, в определенной степени переделки себя в соответствии с тем, что требует от человека профессия.

В целом вся профориентационная работа должна строиться таким образом, чтобы из диагностической она превратилась в развивающую, формирующую, диагностико-коррекционную. Поэтому все этапы консультации должны служить одной цели — активизировать учащегося, сформировать у него стремление к самостоятельному выбору профессии с учетом полученных с помощью психолога знаний о себе, своих способностях и перспективах их развития.

IV.2.10. Примеры из практики профконсультирования. Для того чтобы показать, как следует использовать полученные в диагностических обследованиях данные для проведения профконсультации, рассмотрим несколько конкретных примеров.

Психолог должен тщательно готовиться к каждой консультации, внимательно изучать все сведения об учащемся, которые к моменту консультации имеются в его распоряжении. Консультация требует хорошей подготовки, для того чтобы у консультируемого сформировалось чувство доверия к психологу. Вряд ли оно возникнет, если психолог будет допускать досадные промахи, путая какие-то факты, обстоятельства жизни и поведения пришедшего к нему за советом школьника. И еще — необходимо избегать каких бы то ни было оценочных суждений, касающихся интересов, склонностей, способностей учащегося, его увлечений и пристрастий. Только в этом случае можно надеяться на искренность ребенка, а следовательно, и на получение необходимых сведений о его индивидуальных особенностях.

Проведение профконсультаций с учащимися VII и IX—X классов имеет свою специфику. Так, многие учащиеся VIII классов должны еще до окончания средней школы выбрать профессию. Согласно проведенному нами опросу, большинство восьмиклассников (57%) собираются покинуть школу, остальные или хотят идти в IX класс (37,5%), или (5,5%) не имеют определенных планов на будущее. При всем многообразии избираемых профессий чаще всего называются инженерно-технические (более 47%), немного реже — общественно-гуманитарные (более 29%) и совсем редко естественнонаучные (10%), остальные ученики не имеют выраженных предпочтений. Выбор профессии восьмиклассниками связан с уровнем их успеваемости и в целом соответствует интересам к определенным циклам учебных дисциплин. При перечислении наиболее привлекательных профессий называются те, которые в наибольшей степени связаны с их жизненным опытом. Как правило, родители поддерживают тот выбор, который сделан школьником. Расхождения наблюдаются только в тех случаях, когда родители хотели бы, чтобы их дети продолжили образование в школе, а сами учащиеся предпочитают уйти в ПТУ или техникум. Выбор профессии в УПК определяется не столько прицелом на будущую профессиональную деятельность, сколько практическими соображениями о том, пригодится ли она в жизни (привлекает возможность научиться шить, готовить, водить машину и т. д.).

К нам на консультацию пришел учащийся VIII класса А. Ж. Ему необходимо было посоветоваться по поводу правильности своего выбора. Сложность состояла в том, что он явный «троечник», на которого махнули рукой учители и от которого мало чего ждет мать. По тесту ШТУР он продемонстрировал довольно низкие результаты, выполнив лишь 39% заданий, при этом хуже всего справился с заданиями физико-математического цикла (21%). Поскольку он хочет выбрать техническую специальность, было проведено диагностическое обследование для выявления уровня развития его технических способностей. Оказалось, что в заданиях на пространственные представления он демонстрирует очень высокие результаты (задания составлены на материале, не связанном с школьными программами). В беседе выявилось, что

он увлекается моделированием. В период консультаций он проявлял неуверенность в себе, своих силах. Высокая оценка, данная психологом его способностям к пространственному воображению, очень положительно повлияла на него. Он стал держать себя более раскованно, пропало напряжение. Вместе с психологом (в присутствии его мамы, которую он сам пригласил на консультацию) были намечены меры по подготовке его к будущей специальности. Он охотно приходил на консультации, открыто обсуждал свои проблемы. Однако сказал, что в школе заниматься ему трудно и вряд ли он сможет наверстать все упущенное (особенно по математике). Но самостоятельно заниматься стал больше, чем до консультаций. Таким образом, в этом случае нам удалось активизировать подростка, помочь ему укрепиться в своем профессиональном намерении, начать подготовку к будущей профессии.

В IX класс обычно идут те учащиеся, которые ориентируются на получение высшего образования и которые хорошо проявили себя на протяжении всего обучения в школе. Многие ребята уже к началу обучения в X классе выбрали вуз, в который они хотели бы поступать, и даже факультет и специальность. Поэтому обучение в школе они часто сочетают с учебой на подготовительных курсах, посещением лекций, факультативов, усилением самоподготовки. В связи с этим желательно наметить область будущей профессиональной деятельности учащихся к окончанию ими IX класса (разумеется, это удается не всегда).

Для этого должны быть в полной мере использованы все данные изучения этих учащихся, которые были получены психологом в VII и VIII классах. Анализируя их, психолог может столкнуться с самыми разнообразными взаимосвязями этих данных, с разными ситуациями профконсультирования. В зависимости от степени согласованности профессиональных планов с имеющимися у школьника ресурсами намечается конкретная стратегия проведения индивидуальной работы.

Десятиклассник А. С. пришел на консультацию к психологу полный сомнений. Он любит технику, хотел бы стать конструктором радиоаппаратуры, но неважно учится, и это вызывает у него чувство неуверенности в том, что он сможет справиться с требованиями избранной профессии. После обстоятельного обсуждения стало ясно, что интерес и склонности к технике являются устойчивыми, проявляются уже с VI класса. А. С. занимался в радиотехнических кружках, отдает предпочтение работе с техникой среди других занятий в свободное время. Мы обсудили подробно те требования, которые предъявляют к человеку технические профессии. В частности, как известно, в технических способностях психологи выделяют два фактора: техническое понимание и пространственное мышление. Для изучения этих факторов существуют специальные диагностические пробы. А. С. были предложены задания, выявляющие технические способности, которые он очень успешно выполнил. В течение нескольких встреч с психологом А. С. успешно решал задания на пространственные пред-

ставления, техническую смекалку, логическое мышление. Результаты каждый раз обсуждались с А. С. очень подробно. На основе обследования был сделан вывод о наличии уже сейчас, на стадии выбора профессии, хороших технических способностей у А. С., что подтверждало правильность его выбора. Однако в беседах выяснилось, что существует и препятствие — не очень высокая успеваемость по математике, между тем как это один из профилирующих предметов при поступлении в вуз, важен он и для успешного обучения в техническом вузе. Были намечены меры (совместно с педагогом-математиком) для наверстывания упущенного в овладении этим предметом. Самый главный результат этих профконсультаций состоял в том, что полученные при диагностике данные существенно повлияли на формирование уверенности А. С. в себе, своих способностях. Он гораздо серьезнее продумал пути подготовки себя к профессии, к поступлению в вуз. Как он говорил, у него появилось ощущение, что те усилия, которые он теперь прилагает, чтобы подтянуться по математике, не пропадут зря, а это придает силы для преодоления возникающих трудностей. Психолог предложил А. С. подумать и о резервном варианте, если все же не удастся сразу поступить в вуз. Был намечен конкретный техникум и даже обсуждался вопрос о предполагаемом месте работы, но все это было в русле подготовки к той же профессии конструктора радиоаппаратуры.

Учащаяся X класса И. С. обратилась за помощью к психологу по поводу определения своей пригодности к профессии врача, поскольку эта профессия кажется ей важной, кроме того ей нравится естественнонаучные дисциплины. Однако в ходе бесед выяснилось несколько обстоятельств, которые позволили психологу предложить И. С. отказаться от этого профессионального плана и задуматься над другим. Во-первых, оказалось, что стремление стать врачом возникло внезапно, потому что «что-то надо уже решать». О профессии девушка знает мало, только самые общие расхожие вещи, практически не может назвать разных рабочих постов внутри профессии. Проведенное обследование с помощью серии разных тестов обнаружило наибольшую выраженность способностей к общественно-гуманитарным дисциплинам, малую выраженность способностей к предметам естественнонаучного цикла. Психофизиологическое обследование показало крайнюю слабость нервной системы и ее инертность, что подтвердилось и в дальнейших беседах и при использовании опросников на выявление свойств темперамента. Так, например, И. С. свойственна низкая работоспособность, она очень теряется даже в малонапряженной ситуации. Ей свойственны высокая тревожность, низкая эмоциональная устойчивость, повышенная утомляемость, стремление рабатать по заданному алгоритму. В беседах с девушкой выяснилось, что она не любит работать с людьми, предпочитает общение с книгами, любит заниматься систематизацией фактов, знаний. Обсудив с И. С. все полученные данные, раскрыв их психологический смысл, психолог высказал осторожные сомнения в целесооб-

разности выбора профессии медика, с чем согласилась и И. С. Обратив внимание на высокий уровень гуманитарных (вербальных по тесту) способностей, психолог предложил на обсуждение несколько профессий, где эти способности являются профессионально важными. Одним из вариантов, который с ней обсуждался и был ею принят с заинтересованностью, стала профессия библиотекаря, библиографа. Для И. С. впервые возникла проблема соотнесения своих возможностей (в том числе и природных) с требованиями профессии. В заключительной части работы с И. С. совместно был намечен план изучения выбранной профессии и подготовки к ней. Выделены предметы в школьном обучении, на которые следует обратить особое внимание, намечены учебные заведения, с которыми надо ознакомиться.

Из этих примеров видно, насколько по-разному складывается работа психолога по консультированию и какая большая ответственность возлагается на него. Следует отметить, что особую осторожность психолог должен соблюдать в тех случаях, когда профессиональное намерение учащегося оказывается рассогласованным с имеющимся у него ресурсом. И очень важно построить работу по консультированию таким образом, чтобы решение о выборе профессии стало самостоятельным, рожденным в совместной работе учащегося и консультируемого, а не было навязано извне.

Литература

1. *Акимова М. К.* Формирование скоростного двигательного навыка в связи с индивидуальными особенностями по силе и лабильности нервной системы // Психофизиологические вопросы становления профессионала.— М., 1974.— Вып. 1.

2. *Акимова М. К., Борисова Е. М., Козлова В. К., Логинова Г. П.* Особенности умственного развития учащихся старшего подросткового возраста // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания.— М., 1984.

3. *Богоявленская Д. Б.* Психологический анализ педагогического обобщения в системе работы С. Н. Лысенковой // Вопросы психологии.— 1987.— № 3.

4. *Борисова Е. М.* Индивидуальность и выбор профессии // Школа и производство.— 1989.— № 4.

5. Вопросы психологии способностей / Под ред. В. А. Крутецкого.— М., 1973.

6. *Гуревич К. М.* Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы.— М., 1970.

7. *Гуревич К. М.* Что такое психологическая диагностика.— М., 1985.

8. *Гуревич К. М.* Индивидуально-психологические особенности школьников.— М., 1988.

9. *Дубровина И. В.* Об индивидуальных особенностях школьников.— М., 1975.

10. Как развивать и воспитывать способности у детей.— М., 1962.

11. *Климов Е. А.* Школа... а дальше? — Л., 1971.

12. *Климов Е. А.* Как выбирать профессию.— М., 1984.

13. *Клягин В. С.* Значение типа нервной системы для диагностики надежности системы управления // Психологическая диагностика ее проблемы и методы.— М., 1975.

14. *Леви Вл.* Нестандартный ребенок: Искусство быть другим.— М., 1983.— Кн. 2.

15. *Лейтес Н. С.* Об умственной одаренности.— М., 1960

16. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст.— М., 1971.

17. *Лейтес Н. С.* Способности и одаренность в детские годы.— М., 1984.

18. *Лысенкова С. Н.* Когда легко учиться.— М., 1985.
19. Методика индивидуальной профконсультации.— М., 1982.
20. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик.— М., 1988.
21. *Небылицын В. Д.* Основные свойства нервной системы человека.— М., 1966.
22. Практикум по психодиагностике.— М., 1988.
23. Профконсультационная работа со старшеклассниками.— Киев, 1980.
24. Психологическая диагностика.— М., 1981.
25. *Теплов Б. М.* Избранные труды.— М., 1985.— Т. I.
26. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность / Избранные труды.— М., 1985.— Т. I.
27. *Чудновский В. Э.* Воспитание способностей и формирование личности.— М., 1986.
28. Школьный Тест Умственного Развития (ШТУР): Методические рекомендации по работе с тестом (для школьных психологов).— М., 1987.

18 Заказ № 1272

ЧАСТЬ V
РАБОТА ПСИХОЛОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА ДЛЯ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

С 1987 г. в детских домах и школах-интернатах введена должность психолога. Введение этой должности означает признание того факта, что для обеспечения полноценного психического развития детей, воспитывающихся вне семьи, необходима специальная психологическая помощь.

Основные направления, принципы и методы работы психолога в детском доме или школе-интернате в основном совпадают с таковыми в обычной школе. Здесь также необходима и диагностическая, и коррекционная, и развивающая, и профилактическая деятельность. Вместе с тем в работе практического психолога в детском учреждении интернатного типа есть своя специфика, продиктованная, с одной стороны, условиями обучения и воспитания детей в таких учреждениях, а с другой стороны, особенностями их психического развития, личности и поведения.

Известно, что дети, с раннего возраста находящиеся в детских учреждениях интернатного типа, по ряду существенных психологических характеристик отличаются от детей, воспитывающихся в семье: по одним параметрам учащиеся школы-интерната находятся на уровне своих сверстников из обычных школ или даже несколько опережают их, по другим же резко отстают не только от своих однолеток, но и от более младших детей. К сожалению, подобная специфика оказывается стабильной на протяжении всего школьного детства. Это объясняется тем, что определенные зоны отставания возникают достаточно рано, еще в дошкольном детстве, и в силу отсутствия постоянной работы по их преодолению как в дошкольном, так и в школьном детстве не только, как правило, не исчезают, но и усугубляются.

Для понимания специфики работы психолога в детском доме и интернате на современном этапе развития народного образования мы провели специальное исследование особенностей психического развития воспитанников таких учреждений. Учет и использование результатов исследования помогут практическому психологу разработать стратегию и тактику психологической помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

V.1. Готовность к школьному обучению. При сопоставлении готовности к школьному обучению детей, приходящих в I класс школы,— воспитывающихся в семье и дошкольном детском доме — обращает на себя внимание следующее.

Дети, пришедшие в школу-интернат из дошкольного детского дома, в большинстве случаев оказываются достаточно хорошо подготовленными к школе, если судить по формальным параметрам. Они знают буквы, а некоторые владеют послоговым чтением, умеют считать в пределах десятка, неплохо ориентируются на плоскости (различая верх, низ, право, лево). Воспитанники отличаются высоким уровнем мотивационной готовности к школьному обучению: они хотят учиться, стремятся ответственно выполнять задания учителя.

У детей из школы-интерната хорошо сформировано умение классифицировать различные объекты и явления, что проявляется в соответствующем возрастным нормам уровне выполнения известной диагностической пробы «Четвертый лишний».

Таким образом, по традиционным, общепринятым критериям готовности дети, приходящие в школу-интернат из дошкольного детского дома, удовлетворительно подготовлены к школьному обучению [1].

Однако психологический анализ показывает, что эта на первый взгляд благополучная картина во многом не отражает действительного положения вещей. Известно, что мотивационная готовность к школе имеет большое значение для нормального вхождения ребенка в учебную деятельность. При формировании положительной мотивации к учению велика роль взрослого, который выступает в особой функции носителя общественно заданных образцов. За стремлением ребенка выполнять все его задания, за положительным отношением к взрослому как к учителю скрывается такой тип общения, который позволяет ребенку усваивать общественные образцы. Иными словами, мотивационная сторона общения ребенка с учителем обеспечивает развитие учебной деятельности младшего школьника. У воспитанников детского дома, как показали исследования, положительная мотивация в отношении взрослого (учителя, воспитателя) базируется на д е ф и ц и т е общения со взрослым и вследствие этого сверхценности этого общения. Такая особенность мотивации общения со взрослым не только не способствует становлению учебной деятельности, но часто препятствует нормальному протеканию этого процесса. Ребенок так хочет понравиться взрослому, заслужить его персональное внимание, одобрение, что это заслоняет от него содержание выполняемой учебной задачи.

Гипермотивация общения со взрослым скрывает от наблюдателя дефекты в развитии произвольности у воспитанников учреж-

---

[1] Речь идет о детях, здоровых с медицинской (психоневрологической) точки зрения и воспитывавшихся в дошкольном детском доме с удовлетворительным уровнем воспитательной работы.

дений интернатного типа. Как оказалось, эти дети, охотно и с большим рвением принимаясь за выполнение любого задания учителя, часто не могут с ним справиться, если педагог не следит за каждым действием ребенка и не оценивает его. Возможность выполнять задания только в условиях пошагового контроля и неспособность самостоятельно спланировать и осуществить даже простейшее действие — характерная черта детей, не готовых к обучению, так как подобные элементарные формы произвольности необходимы для учебной деятельности. Вышесказанное прекрасно демонстрируют результаты экспериментальной пробы «Графический диктант» (см. II.1). Напомним, что это задание состоит из двух частей. В первой ребенок должен под диктовку учителя рисовать на листке клетчатой бумаги «узор», во второй — продолжить узор самостоятельно. Воспитанники детского дома, успешно справляясь с первой частью задания, которая основана на пошаговом управлении деятельностью, оказываются совершенно неспособными выполнить вторую часть, в то время как для других учеников обе части до трудности одинаковы.

Как мы отмечали выше, воспитанники дошкольных детских домов неплохо обучены, с ними отработаны навыки классификации, умение подводить предмет или явление под определенную категорию (платье, ботинки, пальто — одежда; птица, человек, лев — живое; дом, ручка, табурет — неживое). Однако для определения интеллектуальной готовности к школьному обучению психологически более важно выявить общий уровень развития интеллекта, в определенном смысле исключая фактор специального предварительного научения. Данному требованию отвечают тесты Пиаже. В нашем исследовании были использованы тесты на сохранение количества вещества и на сохранение длины.

В первом из них ребенку показывают два одинаковых шарика из пластилина. Ему предлагается оценить, где пластилина больше. После того как ребенок отвечает, что пластилина там и там одинаково, экспериментатор на его глазах один шарик превращает в лепешку и снова задает вопрос: «Где теперь больше пластилина?» Процедура повторяется несколько раз. В тесте на сохранение длины мы предлагали ребенку два одинаковых по длине, но разных по цвету проводочка. Удостоверившись, что ребенок оценивает их как равные по длине, один проводочек изгибают. Ребенка спрашивают: «Если два муравьишки по этим двум дорожкам — прямой и извилистой — пойдут в домики, чья дорожка будет длиннее?» Процедура также несколько раз повторяется.

По результатам выполнения этих тестов выявилось значительное отставание воспитанников детского учреждения от детей, растущих в семье: лишь 13% пришедших в I класс воспитанников владеют принципом сохранения (отметим, что им было 7—8 лет), в то время как у «семейных» детей принцип сохранения в большинстве своем формируется к 4—5 годам. Таким образом, у воспитанников детского дома операция обратимости как важнейшая составляющая мышления в понятиях оказывается по существу не-

сформированной, непосредственно сказывается на усвоении учебного материала.

Результаты выполнения теста Пиаже вскрывают важную особенность мышления воспитанников. При решении задач они ориентируются только на наглядно данную ситуацию и не включают в план воображения, внутренний интеллектуальный план. Тем самым их мышление оказывается по существу полностью детерминированным наглядно данной ситуацией. Ниже мы подробно остановимся на этой особенности, которая, как оказывается, проявляется не только в развитии мышления.

Для выявления уровня готовности к школьному обучению воспитанников детского дома нами был также использован известный тест школьной зрелости Керна-Йирасека (см. 11.2). Были получены следующие данные: с субтестом «Копирование текста» справились все дети; сравнительно более трудным оказался субтест, в котором необходимо было воспроизвести по образцу набор точек, определенным образом расположенных на плоскости; самым же трудным для воспитанников оказался субтест «Рисунок человеческой фигуры». 37% испытуемых вообще не смогли нарисовать человека, получив 0 баллов, 34% справились с заданием на низком уровне, 13% — на среднем, и лишь 16% получили по выполнению этого задания максимальный балл — 4.

Во многих психологических исследованиях (Валлон и Лузсат, 1958; Гуденаф, 1926; Харрис, 1963) показано, что рисунок человеческой фигуры является своеобразным отражением общего уровня психического развития, и к 6—7-летнему возрасту для нормального развитого ребенка не составляет труда нарисовать человеческую фигуру со всеми необходимыми деталями (пальцы рук, нос, брови, глаза, волосы и т. п.). Рисунки воспитанников детского дома характеризуются схематичностью, отсутствием деталей, а зачастую представляют собой так называемого «головонога», что типично для детей 3—3,5 лет.

В том, что воспитанники детского дома не могут правильно нарисовать такой наиболее часто встречающийся в детских рисунках объект, как человеческая фигура, проявляется, на наш взгляд, не столько отсутствием необходимых графических навыков (удовлетворительное развитие последних видно как по результатам выполнения субтеста «Копирование текста», так и по материалам других проб), сколько недостаточное развитие способности планомерно обследовать предметы, явления, выделять их разнообразные свойства. Между тем, по мнению ряда авторов (6, 23 и др.), полное, точное и расчлененное восприятие — необходимое условие успешного обучения в начальной школе.

Особенности, характеризующие готовность, а точнее, неготовность к обучению, с которыми ребенок приходит в I класс, затрагивают фундаментальные стороны психического развития и, как показывает наше лонгитюдное исследование, оказываются достаточно стойкими, в большинстве случаев не только не компенсируясь, но и усугубляясь с возрастом. Такое положение во многом

обусловлено тем, что программа обучения и воспитания в детских домах и школах-интернатах не ориентирована на преодоление тех недостатков в интеллектуальном и личностном развитии, которые сложились у ребенка в дошкольном детстве в условиях его пребывания в дошкольных учреждениях интернатного типа или в неблагополучных семьях. Традиционное же школьное обучение лишь закрепляет эти недостатки. Задача практического психолога — с первых шагов пребывания ребенка в школе-интернате или школьном детском доме направлять свою деятельность на преодоление имеющихся у ребенка дефектов психического развития, что должно обеспечиваться соответствующей диагностической и коррекционной работой.

V.2. Развитие мышления. Интеллектуальное развитие детей, воспитывающихся вне семьи, в учреждениях интернатного типа, отличается дисгармоничностью. С одной стороны, это развитие отличается от более равномерного, сбалансированного развития различных сторон мышления у детей, растущих в семье. С другой стороны, эта дисгармоничность в развитии интеллекта отлична от той, которая наблюдается у так называемых «трудных» детей и у детей с задержками психического развития (ЗПР). Проиллюстрируем это положение на примере выполнения теста Векслера — одного из самых известных тестов интеллекта. Этот тест состоит из 12 субтестов, адресованных к различным сторонам мышления, 6 субтестов направлены на выявление вербального интеллекта, 6 — невербального.

Психологический анализ указанных двух групп субтестов свидетельствует о том, что они различаются не только адресованностью к различным сторонам интеллекта — словесной, вербальной и наглядно-образной, невербальной, но и тем, каким путем идет развитие каждой из сторон. Вербальное мышление формируется прежде всего под влиянием специально организованного обучения, в то время как невербальное развивается (в условиях нашей культуры) в основном стихийно: в игре, в неформальном общении и нерегламентированной совместной деятельности со взрослыми, с другими детьми.

По данным выполнения теста Векслера, у «трудных» детей и детей с задержками психического развития при сравнительно хорошо развитом наглядно-образном, невербальном мышлении мышление вербальное заметно отстает[1]. У воспитанников детского дома, напротив, слабо развитым оказывается невербальное мышление при соответствующем возрастной норме вербальном мышлении.

---

[1] См.: *Лубовский В. И.* Стандартизированные интеллектуальные тесты в диагностике и изучении психологической структуры задержки психического развития // Личность в системе общественных отношений: Тезисы VI Всесоюзного съезда Общества психологов СССР.— 1983.— Ч. 2.— С. 383—385; *Шванцара И.* и кол. Диагностика психического развития.— Прага, 1978.

Таким образом, вопреки распространеным представлениям о том, что встречающиеся в учреждениях интериатного типа отклонения в психическом, и в частиости интеллектуальном, развитии аналогичны широко изученным в дефектологии явлениям ЗПР или встречающемуся в массовой школе «симптому диффисильности», характеризующему «трудных» детей, для воспитанников детских домов специфичен совершенно другой тип отклоненнй. Компенсировать данный тип отклонений нельзя теми же путями, которые разработаны для ликвидации ЗПР или для работы с «трудными» детьмн нз обычной школы. Некоторые частные методики, приемы, рекомендуемые для воспитаиия и обучения указанных категорий детей, могут быть использованы и в работе с воспитанниками детских учреждений ннтериатиого типа. Однако магистральный путь развития их интеллектуальных и личностных потенций должеи быть ориентирован на специфические именно для этих детей особеииости психического развития. Остаиовимся более подробно на развитии отдельных сторон интеллекта.

Сравнивая успешность выполнения воспитанниками детского дома отдельных субтестов Векслера, мы видим следующее. Наиболее высокими оказываются результаты по субтестам «Арифметика» н «Словарь», задания которых непосредственно связаны со школьной программой. Наименее же успешиым оказывается выполнение двух невербальных субтестов: «Последовательные картинки» и «Сложение фигур». Интересно сравнить последний субтест и субтест «Кубики Кооса», выполненный более успешно. Задания обоих этих субтестов направлены на выявление особенностей наглядно-образного мышления, ио в субтесте «Кубики Кооса» ребенок постоянно имеет перед собой образец фигуры, которую он должен сложить. В отличие от этого в субтесте «Сложение фигур» он не только не имеет такого образца, ио в более сложных заданиях даже не знает, какую фигуру ои должен сложнть. Именно такое конструктивное неалгоритмизированиое действие без опоры на образец, требующее к тому же активной работы воображення, оказывается наиболее трудным для воспитанников детского дома.

Недостаточное развитие такой способиости отразилось и на низких результатах субтеста «Последовательиые картинки». Для успешного выполнения этого задания необходима не только внимательность к деталям, способность представить логнческую последовательность событий, понимание социального конфликта, но и умение по отдельным эпизодам составить некоторый целостный сюжет.

Одиако воспитанники детского дома успешно выполняли даже достаточно сложные задания субтеста «Лабиринт», также иаправлениого на выявление особениостей наглядно-образного мышления. Мы объясняем это тем, что для нахождения выхода из лабиринта, путь к которому ребеиок должен прочертить карандашом, действие в идеальном плаие не является необходимым, достаточно лишь умеиия эффективио работать в наглядиой ситуации.

Таким образом, использование теста Векслера дает возможность проанализировать особенности развития наглядно-образного мышления. Для понимания специфики такого вида мышления у воспитанников детского дома показательно следующее. Эти дети сравнительно неплохо выполняют субтесты, требующие только умения манипулировать с наглядно представленным материалом (т. е. субтесты, для выполнения которых необходимо наглядное, но не образное мышление — «Кубики Кооса», «Лабиринт»), однако они не справляются с теми заданиями, для решения которых необходим именно отрыв от наглядно данной ситуации («Сложение фигур», «Последовательные картинки»). По существу, такая же «наглядность без образности» является одной из причин крайне неудовлетворительных результатов по тестам Пиаже на сохранение количества вещества и длины.

В начальной школе при наличии указанной дисгармоничности в развитии мышления общий коэффициент интеллекта воспитанников детского дома оказывается соответствующим возрастной норме (28). Это объясняется тем, что происходит определенная компенсация недостаточного развития невербальных сторон интеллекта за счет вербальных, развитых в ходе обучения. В дальнейшем, однако, эта компенсация оказывается все менее эффективной, и уровень усвоения школьной программы в средней школе становится неудовлетворительным, поскольку слабое развитие наглядно-образного мышления тормозит развитие вербального мышления. В работе А. Ю. Панасюка (29) выявлена возрастная динамика психических функций у детей от 5 до 14 лет. При сравнении вербальных и невербальных субтестов теста Векслера А. Ю. Панасюк показал, что с возрастом роль речевых характеристик в обеспечении умственного развития уменьшается, причем особенно интенсивно снижение значимости вербальных функций происходит в период с 8 до 11 лет. Таким образом, если успешность интеллектуальной деятельности в более младшем возрасте (5—8 лет) обеспечивается прежде всего развитием вербальных функций (что и объясняет соответствующий возрастной норме показатель общего коэффициента интеллекта у младших школьников из детского дома), но в более старшем возрасте все большее значение начинают приобретать невербальные функции. В целом, невербальные субтесты Векслера гораздо богаче в своих диагностических возможностях, чем вербальные, и именно невербальный интеллект играет определяющую роль в общей структуре интеллекта (3). Поэтому более низкие сравнительно с вербальными показатели невербального интеллекта у воспитанников детского дома указывают на определенное неблагополучие в их умственном развитии.

Особенности развития мышления у воспитанников детского учреждения определяют основное направление коррекционной и развивающей работы с такими детьми.

Как известно, необходимым условием формирования мышления в дошкольном возрасте является богатство и разнообразие

чувственного опыта ребенка. Можно предположить, что именно скудость, ограниченность конкретно-чувственного опыта у детей, воспитывающихся вне семьи, с многократно описанными феноменами госпитализма (особенно на ранних стадиях онтогенеза), отрицательно отражается именно на формировании наглядно-образного мышления и восприятия, что проявляется у воспитанников детского дома как в примитивности рисунка, так и в недоразвитии невербального интеллекта.

Для советской психологии неоспоримым является положение о том, что, формируясь в деятельности, любая форма мышления требует для своего развития практики решения задач, проблемных ситуаций. Для того чтобы «открыть» закон Архимеда, не читая о нем в учебнике, ребенок должен иметь возможность видеть, как плавают и тонут различные предметы, экспериментировать с железками и деревяшками (5). Вся эта практика богатая у ребенка, воспитывающегося в семье, чрезвычайно бедна у ребенка из детского дома.

Таким образом, ограниченность практики решения задач, бедность конкретно-чувственного опыта и накладывающиеся на это особенности дошкольного и школьного обучения, которые обычно сводятся к отработке формально-логических операций, отдельных знаний и навыков, приводят к схематичности, абстрактности, «рассудочности» мышления ребенка, когда развитие формальных сторон интеллекта — классификации, систематизации — заменяет собой образное, конкретное познание мира. В психологии существуют данные, показывающие, что путь развития мышления по классификационному типу является в известном смысле тупиковым, препятствующим становлению творческой стороны мышления (8, 9). В тех случаях, когда в дошкольном и младшем школьном возрасте у детей складывается классификационный тип мышления как доминирующий, он оказывается очень устойчивым и проявляется на протяжении всего школьного детства в способе усвоения знаний, в особенностях познавательной деятельности (В. И. Слободчиков, 1976). Оценивая классификационное, рассудочное мышление как оперирование в пределах заданной схемы, шаблона, В. В. Давыдов пишет: «Момент рассудочности, конечно, является необходимым в целостном процессе теоретического мышления. Но если этот момент начинает превалировать и становится «гегемоном» в реальной мыслительной деятельности, то мышление приобретает по преимуществу классифицирующий и комбинирующий характер... Момент постижения сводится при этом к минимуму или даже исчезает совсем...» (8, с. 240—241).

Психолог, работающий в детском доме, должен уделять особое внимание обогащению и расширению конкретно-чувственного опыта детей. Для этого полезно обратить внимание воспитателей детского дома на необходимость расширения «пространства обитания» детей — увеличить число прогулок, всевозможных экскурсий, чаще менять помещения, обстановку, в которых дети играют и занимаются, максимально использовать кружковую ра-

боту, труд в мастерских и по самообслуживанию, работу на пришкольных участках.

Необходимо увеличение количества и разнообразия тех предметов, с которыми ребенок может активно иметь дело, от бытовых предметов (кувшин, ваза, рожок для обуви и т. п.) до специальных материалов, игрушек, предназначенных для развития различных сторон психики ребенка. Огромное значение имеет (особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте) манипулирование ребенка с песком, водой, пластилином, камешками, деревяшками. Именно в процессе манипулирования (переливания, пересыпания, изменения формы предметов при лепке, многократного соотнесения между собой различных объемов, плоскостей, размеров и т. п.) закладываются важнейшие наглядно-образные представления ребенка о величине, форме, строении предмета. При разработке программ таких занятий полезно использовать результаты исследований отечественных психологов, в которых намечаются пути быстрого и эффективного развития мыслительных операций, в результате которых у детей могут быть преодолены феномены Пиаже (см. 25, 26, 27). Представленные в этих работах методические подходы способствуют формированию необходимых основ представлений о числе, количестве, измерении и т. п. Можно также рекомендовать набор заданий, представленных в книге М. И. Лисиной, Г. И. Капчеля (19, с. 120—127). Упомянем в этом контексте книгу детского писателя Г. А. Остера «38 попугаев» (по которой была снята серия известных мультфильмов), где в предельно занимательной, игровой форме представлены некоторые из подобных методических подходов; включение такого живого, веселого материала в программу занятий чрезвычайно полезно.

Целесообразно разработать особый курс занятий по изобразительной деятельности и словесному творчеству, направленный на развитие воображения. Занятия по рисованию, лепке, изготовлению различных поделок должны включать не просто копирование образца и отработку отдельных графических навыков, но и развивать умение планомерно исследовать предметы, фантазировать, воображать. Очень хороши в этом плане задания дорисовать начатый рисунок, угадать по расположению точек и прочерчиванию соединяющих их линий то, что задумал художник, рисовать одну картинку по очереди всем участникам группы: один начинает картинку, другой продолжает и т. д., когда одному ребенку надо представить, что хотел нарисовать другой ребенок, раскрасить доброго и злого волшебника. Для развития воображения в вербальном плане можно использовать задания рассказать какую-то историю всем по очереди (например, «Что было сегодня утром» или «Что случилось в столовой») или составить рассказ по заданным словам (один начинает, другой продолжает и т. д.). Эта игра может проводиться в группе детей или в диалоге психолога и ребенка. Примеры такого типа заданий на развитие воображения в изобразительном и словесном творчестве можно найти в кни-

гах А. А. Мелик-Пашаева и З. Н. Новлянской (21), Дж. Родари (32).

V.3. Развитие и коррекция через игру. Существуют специальные предметы для развития мышления, воображения ребенка — это игрушки. В течение многих лет детские дома испытывали явный недостаток даже в таких элементарных игрушках, как кубики, пирамидки, конструкторы, мозаики. В последнее время положение заметно изменилось к лучшему: усилиями Детского фонда, шефских организаций, широких слоев общественности материальное обеспечение, и в том числе обеспечение игрушками, существенно улучшилось. Однако проблемы остаются. Главная из них состоит в том, что воспитанники детских домов плохо умеют играть игрушками — быстро ломают, портят и теряют их, примитивно используют их в игре. Задача психолога — научить ребенка играть с игрушками, в настольные игры, работать с конструкторами. Конечно, игра обычно организуется воспитателем. Подключение к этой работе психолога обусловлено двумя причинами. Во-первых, пробелы в развитии игровой деятельности, общем психическом развитии детей, с раннего возраста воспитывающихся вне семьи, часто бывают столь значительны, что обычные воспитательные воздействия и занятия оказываются малоэффективными. Во-вторых, если важность игры признается в той или иной степени при воспитании детей в дошкольных учреждениях интернатного типа, то в школьных этому уже не уделяется достаточного внимания. Вместе с тем по крайней мере, в начальной школе, роль игры продолжает оставаться весьма важной.

В контексте работы практического психолога полезно пользоваться системой развивающих и коррекционных игр. Она должна, с одной стороны, быть направлена на работу с детьми разных возрастов, включая подростковый, а с другой — содержать игры разных типов: дидактические, ролевые, развивающие, сюжетные, игры-драматизации, игры с правилами.

Игры, направленные на развитие мышления, воображения, памяти, внимания детей разных возрастов, достаточно широко представлены в современной психологической и психолого-педагогической литературе (25, 1, 7, 35).

Помимо развивающих игр, которые по большей части носят дидактический характер, очень важно способствовать развитию свободной игры ребенка, так как известно, что именно в игровой деятельности формируются такие психологические способности, как наглядно-образное мышление, воображение, фантазия, недостаточное развитие которых, как отмечалось выше, характерно для воспитанников детских учреждений интернатного типа.

При нормальном развитии ребенка в современном обществе расцвет игровой деятельности приходится на дошкольное детство, когда игра выступает в роли ведущей деятельности. Игра имеет определенные стадии своего развития: игра-манипуляция, ролевая игра, игра с правилами.

Как показал Д. Б. Эльконин, игра, несмотря на кажущуюся свою естественность для ребенка-дошкольника, требует для своего возникновения и полноценного функционирования наличия специфических связей с окружающим миром, которые бы гарантировали передачу соответствующего культурного опыта. У детей, воспитывающихся в обычных условиях, этот культурный опыт передается через общение со старшими братьями и сестрами, игры с детьми разных возрастов во дворе, чтение и обсуждение книг с родителями, просмотры и обсуждение телевизионных передач, мультфильмов и т. п. У детей, с раннего детства воспитывающихся в детских учреждениях интернатного типа, многие из этих каналов передачи культурного опыта перекрыты, поэтому развитие игры требует специальной воспитательной работы.

Младшие школьники из детского дома практически не умеют играть. Развитие игровой деятельности у них находится иа уровне простейших игр-манипуляций, которые в норме характерны для детей 2—3 лет. Отметим, что иногда по внешней форме игра воспитанников может напоминать ролевую, сюжетную игру, иапример «дочки-матери», однако содержание этой игры — манипуляция с куклами и другими предметами. Более высокие уровни — ролевая игра и игра с правилами — у них практически не встречаются. У детей, воспитывающихся в семье, к этому времени уже оказывается пройденным пик ролевой игры и идет интенсивное освоение игр с правилами. Опыт показал, что попытки с самого начала развить у младших школьников из детского дома соответствующие возрасту игры с правилами оказываются обреченными на неудачу, так как, по-видимому, в развитии игры нельзя «перешагнуть» через освоение предыдущих ее этапов, прежде всего этапа ролевой игры. На деле оказывается необходимым начинать даже с игр-маиипуляций, постепенно включая их в простейшие формы ролевой игры, а затем и в более сложные. Возможно также параллельиое развитие вышеописанных уровней игры.

Использование игры как определенного психотехнического средства является важным направлением коррекционной работы психолога, способствующей как формированию отдельных психических функций, так и процессу личностного развития.

V.4. Специфика мотивациоииой сферы. При работе с воспитанниками детского дома — младшими школьниками — была использована известная диагностическая проба «Три желания». В нашем варианте учащимся предлагалось на трех разноцветных лепестках «волшебного цветка» написать три самых заветных своих желания. Оказалось, что если в обычной школе при выполнении такого задания большинство детей говорят об общечеловеческих проблемах («Хочу, чтобы не было ядерной войны», «Хочу, чтобы птицы не погибали от холода и голода», «Хочу, чтобы все дети Чернобыля выздоровели», «Хочу, чтобы ученые нашли все остатки древних животных», «Хочу, чтобы у всех были мамы и они были здоровы» и т. п.), то в детском доме не было ни одного такого

желания. Здесь практически все дети написали о своих пожеланиях, связанных с учением («Я хотел бы хорошо учиться», «Я бы хотел учиться на 4 и 5»). В обычной школе также встречаются подобные ответы, но их значительно меньше, чем в детском доме. Воспитанники детского дома часто говорили о своих желаниях как можно лучше выполнять требования взрослых («Я бы хотел, чтобы я всегда хорошо себя вел», «...чтобы я помогал взрослым»). В обычной школе не было ни одного такого высказывания. Можно было бы предположить, что в детском доме будут преобладать пожелания, так или иначе связанные с семьей, домом, родителями, однако таких высказываний было сравнительно немного, примерно столько же, сколько в массовой школе.

Таким образом, для воспитанников детского дома характерно ярко выраженное доминирование желаний, непосредственно связанных с их *повседневной* жизнью, учением, выполнением различных правил поведения. В то же время их сверстников из обычной школы, наряду с повседневными заботами, волнуют и многие проблемы, абсолютно, казалось бы, не связанные ни с их учебой в школе, ни с домашними делами, проведением досуга.

Конечно, подобные интересы, выходящие за рамки личного опыта, у детей младшего школьного возраста не могут являться реально действующими мотивами, однако в качестве смыслообразующих они, безусловно, важны для полноценного развития личности (Л. И. Божович, Л. С. Славина, Н. Г. Морозова, 1951).

V.5. Временна́я перспектива и профессиональное самоопределение. Выявленная ограниченность мотивации, ее единообразие и привязанность к непосредственной жизненной ситуации сохраняются у воспитанников на протяжении всего периода пребывания в детском доме.

Это ярко проявилось в особенностях формирования у них такого существенного новообразования подросткового возраста, каким является «обращенность в будущее» (4, с. 374). Подростко́вый возраст можно считать сензитивным для формирования специфической ориентации на будущее, временной перспективы (34). При сравнении временно́й перспективы подростков, воспитывающихся в детских домах, и подростков из массовой школы обнаружено, что временна́я перспектива у последних значительно глубже, чем у их сверстников из детского дома. Если для учащихся массовой школы (особенно старшего подросткового возраста) характерно большое количество мотивов, реализация которых связана с достаточно отдаленным будущим (стремление поступить в институт, обзавестись в зрелые годы семьей, достичь успехов в профессиональной деятельности и т. п.), то у воспитанников детского дома преобладают мотивы сегодняшнего дня или ближайшего будущего (пойти поиграть в футбол, написать завтрашнюю контрольную на «4», продолжить занятия в волейбольной секции и т. п.), а мотивы отдаленной перспективы оказываются практически не выраженными.

Важной стороной временнóй перспективы у подростков являются мотивы выбора будущей профессии, профессионального самоопределения.

Формирование представлений о своей будущей профессии идет в детском доме и в обычной школе противоположными путями. В массовой школе на протяжении подросткового возраста число профессий, которые выбирают ребята, увеличивается: если в VI классе еще многие дети указывают либо так называемые «традиционные» профессии (учитель, врач), либо «престижные» (артист), то в VIII каждый выбирает свою профессию, и они практически не повторяются у отдельных учеников класса. В детском доме наблюдается обратная картина: с возрастом содержание называемых профессий все более начинает концентрироваться вокруг тех специальностей, которым обучают в техникумах и ПТУ, куда заведомо будут направлены воспитанники данного детского дома после окончания VIII класса.

Отметим также, что в детском доме подростки часто не указывают какую-то конкретную профессию, а говорят, например, так: «Я бы хотел получить хорошую специальность». Для учеников массовой школы это совершенно не характерно. Указанное различие свидетельствует об известном безразличии к содержательной стороне своей будущей профессии.

Изучение профессиональных намерений выпускников детского дома показало, что престиж среди юношей имеют такие рабочие профессии, как водитель автотранспортных средств, машинист электровоза, сталевар, кузнец, токарь, а у девушек — швея, контролер ОТК, маляр, крановщица, что в несколько раз выше, чем в средних школах. Помимо прочего, выбор этих профессий обусловлен тем, что в них может быть наиболее эффективно и быстро реализовано стремление получить экономическую самостоятельность (16).

Психологический анализ профессионального самоопределения показывает, что этот процесс по-разному осуществлятся в детском доме и массовой школе. Суть этого различия состоит в том, что в обычной школе вначале формируются некоторые идеальные представления о своей будущей профессии, которые впоследствии (в VII—VIII классах) сменяются вполне реальными, причем в ряде случаев возникают достаточно сложные, противоречивые отношения между теми и другими: «Я всегда мечтала стать актрисой, но по отметкам я в IX класс ие попаду, решила пойти в медицинский техникум» (ученица VIII класса). У воспитанников детского дома достаточно рано складываются реалистические представления о своей будущей специальности, поэтому отношение к выбору будущей профессии у них, как правило, непротиворечивое (Н. Н. Толстых, 1982).

В данном случае отсутствие противоречивости в профессиональном самоопределеиии не может быть оценено положительно. Подросток из массовой школы, выбирая более «земную», более соответствующую своим возможностям и объективным обстоя-

тельствам жизни профессию, отказываясь от своих детских надежд и мечтаний, совершает акт сознательного самоограничения, необходимого в профессиональном самоопределении. За воспитанника детского дома этот акт совершают **другие**, в данном случае он обусловлен системой общественного воспитания: как известно, детские дома традиционно бывают связаны только с несколькими средними специальными учебными заведениями, обучаясь в которых бывшие воспитанники могут находиться на полном социальном и государственном обеспечении. По существу, акт профессионального *само*определения превращается для воспитанников детского дома в акт профессионального определения. Поскольку же профессиональное самоопределение в этом возрасте является важнейшей составляющей личностного самоопределения, то очевидно, сколь неблагоприятно это может сказаться на всем ходе становления личности.

Эту объективно нелегкую ситуацию психолог должен помочь решить психологическим способом, превратив ее в момент конструктивного развития личности. Для этого необходимо, с одной стороны, сформировать далекую перспективу профессиональной деятельности, где обучение в ПТУ, техникуме является лишь первой ступенью, а с другой — развить широкий круг интересов, выходящих за рамки собственно профессиональной деятельности, которые бы делали жизнь ребенка (сейчас и в дальнейшем) духовно богатой.

Все вышесказанное определяет специфику профориентационной и профконсультационной работы с учащимися в детском доме.

Во-первых, такая работа должна начинаться рано. С первых лет пребывания ребенка в школьном детском доме необходимо знакомить его с миром профессий, причем знакомить не только по книгам, рассказам, но и путем экскурсий на почту, в лабораторию института, в парикмахерскую, на вокзал и т. п. с последующим обсуждением увиденного именно с точки зрения содержания профессиональной деятельности людей. В ходе подобной работы должна решаться задача развития широких профессиональных интересов воспитанников.

Во-вторых, надо обратить особое внимание на то, чтобы «вписать» область деятельности, которая соответствует профессиональным намерениям воспитанника, в широкий контекст как профессиональной, так и общечеловеческой культуры, так как только при этом условии возможно, чтобы человек личностно реализовал себя в профессиональной деятельности. Акцент на это в профориентационной работе психолога в учреждениях интернатного типа определяется, в частности, отмеченными выше особенностями их профессионального самоопределения, а именно ориентацией не на содержание профессии, а на возможность быстрого достижения экономической самостоятельности, отношением к профессии как средству, а не жизненной цели.

Приведем в этой связи два примера успешной профориентационной работы.

Несколько лет назад Богашовский гончарный завод (под Томском) испытывал острый дефицит кадров — не хватало гончаров, так как сравнительно низкая зарплата и довольно тяжелые условия труда не привлекали людей на это производство. Тогда главный художник завода В. Цивин обратился через местное телевидение к жителям района и города с предложением прийти работать гончарами. Он честно рассказал о реальных условиях труда на заводе, о зарплате и т. п., однако основное внимание уделил рассказу о том, в чем состоит труд гончара, показал, что этот труд творческий, очень древний, что раньше обращения к царю вслед за оружейником подписывал гончар и т. д. и т. п. Результат этого выступления превзошел все ожидания — на завод пришли очень много желающих обучиться этой древней и красивой профессии.

Другой пример — из опыта организации работы, осуществляемой комиссией по профориентации, координации вузов по вопросам приема студентов и трудоустройства абитуриентов в сфере материального производства, быта и обслуживания Москвы. Известно, что Москва испытывает трудности с кадрами рабочих, в том числе на предприятиях авиационной промышленности. Комиссия организовала работу с ориентацией не на профессию (токарь, фрезеровщик, слесарь и т. п.), а на отрасль, в данном случае — авиационную промышленность. Ребятам рассказывали о строительстве самолетов, о том значении, которое имеет труд каждого профессионала, раскрывали возможности профессионального роста внутри отрасли, описывая в том числе и пути образовательного роста: ПТУ — техникум — институт. При этом демонстрировалось, что классный специалист на каждом уровне уникален и незаменим для данной отрасли, поэтому искусный фрезеровщик может принести больше пользы, чем неважный инженер. Оказалось, что такой «отраслевой патриотизм» формирует важные и ничем не заменимые смыслообразующие мотивы овладения профессией, способствует и успешности обучения и личностному развитию учащихся.

В-третьих, серьезная психологическая работа должна вестись в плане активизации самопознания воспитанников детского дома в связи с выбором профессии. Для этого подходят все традиционные методы профконсультационной работы психолога, методики и тесты, позволяющие подростку раскрыть свои способности, склонности, предпочтения. Отметим, однако, что в детском доме эта работа имет свою специфику. Покажем ее на примере.

Психолог детского дома № 1 г. Нижнего Тагила Г. А. Коряков описывает работу с одним из воспитанников — Женей К. Этот мальчик имел ярко выраженные интересы, связанные с медициной, и достаточно хорошие способности. Вместе с тем его профессиональное намерение было однозначно и непоколебимо — стать шофером. Психологу потребовались чрезвычайные усилия, чтобы изменить это намерение. Никакие прямые доказательства, попытки убедить Женю в том, что, став врачом, он сможет максимально

реализовать свои возможности, обсуждение реальной программы образования (медицинский техникум — мединститут), даже обещания помочь не действовали. Потребовалась длительная, разносторонняя, развивающая работа психолога с мальчиком для расшатывания прежнего профессионального намерения. Хочется подчеркнуть отличие этой работы, суть которой состоит в повышении самооценки подростка, выстраивании принципиально иной модели самоопределения на этой основе («Ты можешь и должен!»), от той, которую психолог осуществляет в массовой школе, где нередко возникает задача несколько «заземлить» профессиональные намерения, сделав их тем самым более соответствующими способностям и возможностям школьника.

Профессиональная перспектива может быть полноценно сформирована лишь как часть целостной временно́й перспективы будущего. Сюда входят и мотивы общения с другими людьми в будущем (стремление иметь друзей, вступить в брак), и мотивы, связанные с развитием собственного «Я». Эти группы мотивов временной перспективы также значительно менее выражены у воспитанников детского дома. Они представлены незначительно и относятся лишь к периоду актуальной жизнедеятельности и самого ближайшего будущего (Н. Н. Толстых, 1982).

У детей, воспитывающихся вне семьи, могут отсутствовать мотивы и представления, связанные не только с будущим, но и с прошлым. И более всего они живут только в настоящем. По-видимому, отсутствие четких представлений о своем прошлом препятствует становлению перспективы будущего. «Удивительно,— пишут авторы классического исследования по проблемам психической депривации в детском возрасте Лангмейер, Матейчик,— настолько мало осведомлены дети, поступающие в семейные группы[1], о себе и своем прошлом. У них обычно бывают какие-то весьма туманные представления о собственной семье, а потом уже лишь впечатления от пребывания в учреждении. Это ничтожно мало, по сравнению с тем, что знают дети из семей, где альбомы фотографий запечатлевают прошлое всей семьи, мебель несет следы творчества детских рук, традиции проявляются во всем, что происходит в доме, а забавные детские истории из прошлой жизни ребенка снова и снова повторяются за семейным столом. Прошлое ясно, и оно постоянно присутствует. Напротив, неясность в собственном прошлом и в причинах собственного «социального» осиротения выявилась как фактор, препятствующий созданию собственной идентичности. Борьба за новую идентичность является, по-видимому, одной из основных проблем детей в период исправления депривации. Поэтому детям в поселке необходимо было объяснять в простой и понятной форме, но в основном правдиво, как с ними дело обстояло раньше и как обстоит сейчас. Обычно это значи-

[1] Речь идет о семейных детских домах и детских поселках, распространенных в Европе, и в частности в Чехословакии. Подробнее об этом см.: 17, с. 297—303.

тельным образом способствовало успокоению ребенка и его уравновешиванию. Видно, что выход за границы настоящего, в котором эти дети почти исключительно проживали, причем выход в обоих направлениях: в прошлое и будущее, представляет условие для приобретения новой жизненной уверенности и новой идентичности, а тем самым и условие бегства из порочного круга психической депривации» (17, с. 279—280).

V.6. Самосознание. Отношение к себе. Начиная с самого раннего возраста развитие всех аспектов «Я» (представления о себе, отношения к себе, образа «Я», самооценки) у воспитанников домов ребенка и детских домов не просто отстает, но имеет качественно иную форму, развивается по другому типу (18, 22). У них, в частности, складывается устойчивая заниженная самооценка, а у большинства дошкольников, воспитывающихся в семье, формируется завышенная самооценка, устойчивое сверхположительное отношение к себе, которое наиболее продуктивно для развития личности на данном возрастном этапе.

Отношение к себе может быть проанализировано с различных точек зрения. Рассмотрим два аспекта — доминирование эмоциональной или оценочной стороны и сложность или простоту этого отношения, так как именно по этим параметрам в максимальной степени различаются между собой дети, растущие в семье и вне семьи.

У ребенка, растущего в семье, ярко выражено эмоциональное отношение к себе, причем чаще всего положительное. Такой ребенок принимает, любит себя вне зависимости от оценок (как окружающих людей, так и своих собственных). Ребенок из детского дома преимущественно оценивает себя, эмоциональное же отношение к себе — любовь или даже нелюбовь к себе — у него практически не выражено.

У ребенка, растущего в семье, отношение к себе имеет весьма сложную структуру. Элементами этой структуры являются такие психологические образования, как принятие — неприятие себя, общая самооценка, парциальные самооценки, оперативные, прогностические самооценки и др. Эти элементы находятся в сложных взаимозависимостях. Например, подросток может весьма низко оценивать свой характер, успехи в той или иной области, но при этом любить себя («Я отношусь к себе хорошо, хотя часто сам себе противен»). Возникновение такой сложной системы, по мнению М. И. Лисиной, является результатом усвоения ребенком двух различных уровней отношения к себе со стороны взрослых, прежде всего родителей, начиная с самых ранних стадий онтогенеза: родители, с одной стороны, безусловно, любят его вне зависимости от его реального поведения, свойств характера и т. п., а с другой стороны, объективно оценивают — хорошо или плохо — то, каков он в различных конкретных ситуациях. Ребенок, с раннего детства растущий вне семьи, лишен первого из этих уровней — безусловной любви, поэтому для него характерно простое,

одномерное, нерасчлененное отношение к себе, сводящееся к оценке (30).

Серьезным следствием депривации потребности ребенка в родительской любви является также отсутствие у него чувства уверенности в себе, что, возникнув на ранних стадиях онтогенеза, становится устойчивой характеристикой личности воспитанника детского дома (17).

Психологический анализ автопортрета и рефлексивного автопортрета (они «рисовались» детьми при выполнении задания описать «Я, каким кажусь себе» и «Я, каким кажусь другим») у подростков из детского дома и массовой школы выявил следующие различия. У подростков из семьи автопортрет, как правило, совершенно не похож на рефлексивный портрет. Например, в первом описываются увлечения подростка, его мысли о жизни, ценности, а во втором перечисляются те качества его личности, характера, поведения, которые, по его мнению, в нем видят окружающие: некрасивый, плохо веду себя на уроках, имею чувство юмора и т. п. У воспитанников интерната рефлексивный автопортрет состоит из тех же качеств, свойств, характеристик, что и прямой автопортрет.

Различие между подростками из школы и из детского дома при выполнении этого задания состоит также и в том, что если первые в целом оценивают себя положительно и считают, что окружающие тоже оценивают их достаточно высоко (иногда даже ожидаемая оценка окружающих, отражающаяся в рефлексивном автопортрете, оказывается выше собственной), то вторые в большинстве своем дают себе отрицательную оценку, а рефлексивный автопортрет оказывается еще хуже. Например, восьмиклассник из детского дома описывает свой автопортрет так: «Есть капелька эгоизма (в каждом это есть). Но могу поддержать товарища, помочь ему», а в рефлексивном: «Полный эгоист... Способный много дать коллективу, но не желающий. Не желающий принять какие-то требования со стороны коллектива» (30).

Интересно сравнить содержательные характеристики образа «Я» у тех и других подростков. Воспитанники школы-интерната, детского дома, описывая себя, говорят главным образом о своих нравственных качествах (причем, как мы уже отмечали выше, отрицательных): «лентяй», «врун», «грубый», «непослушный» и т. п. У «семейных» подростков также встречаются подобные качества, однако чаще положительные: «добрый», «трудолюбивый», «умею дружить». Вместе с тем такие характеристики у них составляют не больше трети, подавляющее же большинство приходится на так называемые эмоционально-волевые: «сдержанный», «организованный», «разболтанный», «нет никакой силы воли». Подобные качества в детском доме составляют менее 15% (против 55% в массовой школе).

Отношение к себе у воспитанников детского дома по сути повторяет оценку окружающих. Иногда мы встречаемся с этим почти в парадоксальной форме, когда в ответ на просьбу написать

«Каким я кажусь себе» подросток пишет: «Мой воспитатель говорит, что я очень грубый, всегда встаю поздно, не очень-то умен». У их «семейных» сверстников в это время идет активный процесс становления собственного отношения к себе, основанного на собственных представлениях, идет выработка собственных критериев оценки себя, идет, наконец, напряженная работа по преобразованию, развитию собственной личности в соответствии со своими собственными критериями. Не случайно так велик у них процент эмоционально-волевых оценок, причем среди них очень много отрицательных, в которых отражается неудовлетворенность собой в совершенно определенной сфере — сфере развития, формирования собственного «Я» (повторим еще раз, что это саморазвитие происходит на фоне принятия себя и целостного положительного отношения к себе, что обеспечивает его конструктивный характер).

V.7. Произвольность. Если сравнить, какие стороны собственного поведения наиболее значимы для подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи, то оказывается, что для первых — это в первую очередь негативистическое противопоставление собственного поведения нормативному, собственных предпочтений — требованиям взрослых («Дисциплину не люблю. И поэтому мне абсолютно не нравится ходить в школу ежедневно, да еще в такую рань. Когда я пропускаю школу, я не чувствую никаких угрызений, потому что делаю что хочу»). Для воспитанников детского дома, как оказалось, наибольшую значимость имеет собственное умение ловко приспособиться к ситуации («Я знаю, как себя вести, чтобы не нарываться и делать так, как хочешь»). Из приведенных примеров видно, что если утверждение собственного «Я», завоевание права вести себя «как хочешь» у подростков из семьи идет через активное противопоставление себя ситуации, привычным нормам, требованиям взрослых, то у подростков из детского дома — через приспособление к этой ситуации, в чем проявляется защитный характер такого поведения, ценимого ими в себе, в своем образе «Я» (30).

Сравнение образа «Я» в данном аспекте создает впечатление, будто воспитанники детского дома более социализированы, лучше умеют подчинить себе ситуацию, использовать ее в своих целях. На деле это, однако же, далеко не так.

В свете вышесказанного определенный интерес представляют данные, полученные с помощью теста Розенцвейга. Этот тест, как известно, моделирует поведение в различных «трудных ситуациях»: ситуациях запрета, столкновения интересов, замечаний взрослых, обвинений со стороны сверстников и т. п. Анализ результатов этого эксперимента показал, что в детском доме по сравнению с обычной школой достоверно преобладают реакции, которые содержат враждебность, обвинения, угрозы, упреки по отношению к окружающим (экстрапунитивные реакции, причем прежде всего за счет реакций по типу самозащитных). В массовой школе боль-

ше интрапунитивных реакций, причем здесь это преимущественно реакции по типу «фиксации на удовлетворении потребности», т. е. наиболее конструктивные реакции, когда ребенок в сложной ситуации не обвиняет себя или окружающих, а самостоятельно пытается найти некоторый разумный выход. Например, на картинке изображена взрослая женщина, говорящая ребенку: «Мне очень жаль, что я не могу починить твою машинку». Наиболее характерным для учащихся массовой школы является ответ такого рода: «Я сам починю». Воспитанники детского дома в этой ситуации часто дают такой ответ: «Никогда ты для меня ничего не можешь сделать».

В целом можно сказать, что реакции детей из массовой школы более разнообразны, у них часто встречаются конструктивные реакции, когда ребенок в сложной ситуации самостоятельно пытается найти некоторый разумный выход. В детском доме преобладающими оказываются реакции защитного типа, не дающие возможности овладеть ситуацией и найти конструктивное решение. Именно такого типа поведение, в соответствии с традиционной интерпретацией теста Розенцвейга, свидетельствует о «слабости личности», которая выражается в жесткой привязанности к ситуации, неумении эмоционально отвлечься от «фрустратора», самостоятельно найти выход из конфликта, неспособность взять на себя ответственность за его решение, стремление переложить эту ответственность на окружающих. На это же указывает и такой применяемый при интерпретации теста Розенцвейга показатель, как индекс самостоятельности. Значение этого индекса в школе оказалось намного выше, чем в детском доме (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, 1982).

Важно, с нашей точки зрения, отметить следующее. Как показали исследования, у выпускников детского дома (учащихся VII—VIII классов) не только не формируется в достаточной степени стремление к самостоятельности, ответственности за свои поступки, умение самостоятельно организовывать свою жизнь, но и в качестве ценности выделяется прямо противоположное — признание необходимости внешнего контроля над своим поведением. «Я еще не взрослый человек,— пишет семиклассник, воспитанник детского дома,— я считаю, что мне еще нужен контроль надо мной». Другой отмечает следующее: «Нужно контролировать, как я делаю уроки, потому что, если не проверять, я их совсем не буду делать». И т. п. В массовой школе такие высказывания в этом возрасте практически совершенно не встречаются; напротив, здесь выраженными оказываются высказывания о протесте против опеки, контроля: «Я хочу сам решать, что хорошо и что плохо, и, по-моему, никто не должен мне навязывать ничего помимо моей воли и влиять на мои мысли и поступки».

Эти особенности психического развития детей из детского дома при внимательном психологическом анализе обнаруживают очевидную связь с теми различиями в условиях жизни и воспитания детей в семье и вне семьи, которые проявляются прежде всего в

практике общения ребенка со взрослым. Ограниченное, преимущественно групповое общение детей со взрослыми не предоставляет ребенку самостоятельности: твердый режим дня, постоянные указания взрослого, что следует делать в тот или иной момент времени, контроль со стороны взрослого — все это лишает детей необходимости самостоятельно планировать, осуществлять и контролировать свое поведение и, напротив, формирует привычку к «пошаговому» выполнению чужих указаний.

Ребенок, воспитывающийся в семье, естественно, оказывается в менее жесткой ситуации требований и контроля, а с одной стороны, а с другой,— имея возможность соучаствовать в сложной и разнообразной деятельности взрослого (готовить с бабушкой обед, осуществлять вместе со взрослыми членами семьи генеральную уборку квартиры, ремонтировать с отцом водопроводный кран и пр), учится не только выполнять отдельные операции, но и усваивает достаточно сложные программы планирования, организации деятельности, контроля. Существенно то, что в семье усвоение всех этих сложных элементов деятельности, развитие внутреннего плана действия происходит не в ситуации специального обучения, а естественно включается в контекст непосредственно привлекательных для ребенка видов деятельности. Такого богатства, разнообразия эмоционально насыщенного взаимодействия со взрослыми в различных деятельностях, формирующих элементы произвольной регуляции поведения (планирование, самоконтроль и т. п.), обычно лишены воспитанники детских учреждений.

V.8. Особенности общения со взрослыми и сверстниками. Специфика общения со взрослыми. Известно, что взрослый играет совершенно исключительную роль в развитии личности ребенка. В детском учреждении интернатного типа дефицит общения ребенка со взрослым приводит к гипертрофии, сверхценности этой потребности, к практически полной зависимости эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого.

Часто воспитатели и педагоги детских учреждений интернатного типа используют силу зависимости ребенка от их настроения, внимания, авторитета для управления его поведением. При этом, однако, не учитываются отрицательные последствия такой эмоциональной зависимости, одним из которых является описанный выше эффект сужения мотивации, ее жесткой привязанности к определенной ситуации (в данном случае мотивации, порождаемой требованиями взрослых). Необходимо отметить, что воспитатель должен стремиться ослабить влияние такой зависимости, развивать автономию ребенка от взрослого. В реальных условиях часто воспитатели не только не делают этого, но и не считают нужным, осознанно или неосознанно стремясь к усилению эмоциональной зависимости ребенка от себя. По нашим наблюдениям, это характеризует поведение даже лучших воспитателей на протяжении всего школьного возраста воспитанников. Задача психолога — раскрыть учителю и воспитателю неверность такой установ-

ки, ее отрнцательные следствия, с одной стороны, а с другой — при необходимости вооружить педагога другими средствами общеиия с детьми. Такая работа может проводиться в ходе специального тренинга общеиия.

На фоне напряжеииости потребностн в общении со взрослым н одиовремеино повышеииой зависимости от взрослого особенно обращает иа себя внимаиие агрессивиость в отиошеиии воспнтанников детского дома к взрослым. Это ярко проявилось в результатах теста Розенцвейга. Наличне агрессивных, экстрапунитивных реакцнй в отиошении к взрослому свидетельствует о фрустрированности потребностн в таком общенни и в сочетанни с неумением взять иа себя ответствениость за решеиие конфликта демонстрирует своего рода потребительское отношеиие к взрослому, тенденцию ждать нлн даже требовать решеиия свонх проблем от окружающих. Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники детского дома адресуют взрослым (по материалам теста Розеицвейга), противоречат принятым в иашей культуре нормам взаимоотношений ребенка и взрослого н свидетельствуют о иесформированностн у этих детей соответствующей днстанцин в общении со взрослым.

По Розенцвейгу, становлению адекватных форм поведеиия ребеика в отиошении к взрослым способствует иормальиое протекание процесса идентификацин с родителями, которое у детей, воспитывающихся вне семьи, оказывается, безусловно, нарушенным. В условиях детского дома иевозможно создать механизм идентификацин, полностью повторяющнй семейную идентификацию. К тому же вопрос о целесообразности замены идентификации с родителями идентификацней с воспитателем н учителем достаточно сложен и не имеет однозиачного решения. Вместе с тем формирование адекватиых культуре навыков взаимодействия со взрослымн должно быть одной из задач треннига общения, проводимого психологом. Такой тренинг должеи предполагать два направления работы: во-первых, отработку виешних форм, навыков общення и, во-вторых, более глубокую пснхологическую работу по нзменению мотивацин общеиия ребенка со взрослым. Мы уже говорнли о том, что необходимо снимать излншнюю эмоциональиую завнсимость ребенка от взрослого, но также следует заботиться о сниженни проявляющнхся агрессивных тенденций. Повндимому, в каждом случае такая работа должна быть предельно индивндуалнзирована и стронться через налаживание содержательиых и эмоцнональьо корректных отношенй с какнм-то конкретиым взрослым (таким взрослым может быть, в частности, сам психолог).

Специфика общеиия со сверстнками. Казалось бы, учитывая особенностн жнзни в детском учреждении интернатного типа, где дети поневоле иаходятся в снтуации постоянного контакта со взрослыми и сверстинками, следовало бы ожндать эффективиого формироваиия иавыков общения, умеиия решать коллективые задачи, иаходить выход из конфликта. Однако ис-

следования показывают, что воспитанники детского дома менее успешны в решении конфликтов и со взрослыми и со сверстниками, чем учащиеся обычной школы. Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину и соответственно — неспособность продуктивного, конструктивного решения конфликта (31).

Для понимания причин возникновения описанных особенностей поведения у воспитанников детского дома недостаточно указания лишь на узость, ограниченность их контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокую интенсивность контактов со сверстниками как простых количественных характеристик — с другой. Необходим глубокий качественный анализ специфики общения детей со взрослыми и сверстниками в условиях детского учреждения.

Важно учитывать, что в детском доме ребенок постоянно общается с одной и той же, достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не может предпочесть ей какую-либо другую группу, как это может сделать любой ученик обычной школы. Но одновременно он не может быть и исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников при этом оказывается как бы безусловной. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных, как между братьями и сестрами (24). Такую безусловность в общении со сверстниками в детском учреждении интернатного типа можно, с одной стороны, рассматривать как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи, а с другой стороны, нельзя не видеть и заметных издержек — подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умения наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для избирательного, дружеского общения.

Особую значимость общение со сверстниками приобретает в подростковом возрасте. В этом возрасте наличие близкого друга, оценка себя как умеющего дружить, интерес к другому человеку именно как к другу становятся содержанием наиболее важных для подростка переживаний. Как показали исследования, это оказывается весьма нехарактерным для воспитанников детского дома (30). В этом проявляется существенное недоразвитие того, что в психологии носит название «интимно-личностной стороны общения».

Отставание в становлении интимно-личностного общения со сверстниками наблюдается уже в дошкольном детстве: контакты со сверстниками в дошкольном детском доме выражены гораздо слабее, чем у их сверстников в детском саду, они очень однообразны, малоэмоциональны и сводятся к простым обращениям и указаниям. В основе такого отставания лежит отсутствие эмпатии, т. е. сочувствия, сопереживания, умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком. И. А. Залысина и

Е. О. Смирнова (13) сопоставили поведение детей из детского сада и дошкольного детского дома во время группового просмотра диафильма. Оказалось, что дети из детского сада активно выражали свое отношение к персонажам диафильмов, оценивали их поступки, сообщали о себе, о своих друзьях и об отношении с ними. Они стремились добиться сходной оценки происходящего в диафильме как со взрослыми, так и со сверстниками. Интересно, что к взрослому дети чаще обращались в «страшные» моменты, а к сверстникам — когда хотели разделить с ними свою радость и настойчиво добивались от них ответных улыбок и смеха. В детском доме картина была иной. Воспитанники практически не высказывали своих оценок событий, происходящих на экране. Дети постоянно ждали только одного — внимания и одобрения со стороны взрослого; свои эмоциональные состояния они выражали значительно слабее и реже; совершенно не наблюдалось стремления разделить со сверстниками свою радость (13).

Развитие потребности в сочувствии и сопереживании, умения выражать другому человеку свою симпатию, расположение, а также самому быть открытым для такого общения — важное направление работы практического психолога в детском доме. Оно может осуществляться как в повседневном его общении с воспитанниками детского дома, так и в ходе специально организованных групповых занятий. Примеры соответствующих заданий можно найти в книгах А. И. Захарова (14), Е. Мелибруды (20), А. Б. Добровича (11) и др.

Для развития общения со сверстниками полезны также занятия по тренировке, отработке навыков поведения в различного рода конкретных ситуациях, в том числе трудных, конфликтных. Для этого в ходе групповой работы можно использовать разнообразные игровые задания. Например, предложить детям разыграть такую сценку: один ученик явно несправедливо обвинил другого — что тот должен делать? Что должен сделать подошедший третий? Следует обсудить поведение всех участников «конфликта» и предложить еще раз проиграть эту сцену, можно при этом поменяться ролями. Полезно также обсуждение реально случившихся ссор, драк — но не с целью осуждения, наказания виновных, а для того, чтобы дети поняли, что здесь произошло, могли встать на точку зрения другого. Для этого можно, например, предложить обидчику описать ситуацию с позиции обиженного и наоборот. Отметим попутно, что такое умение психолога «работать» в реальной жизненной ситуации, использовать любое событие в жизни воспитанников для продвижения в их психическом развитии, изменения их стереотипных установок является одним из наиболее эффективных способов работы с «трудными» детьми, каковыми в известном смысле являются дети из детского дома. Эта работа требует очень высокого профессионального мастерства, которое отрабатывается в реальной практике и требует постоянной работы психолога по развитию у себя такого умения. Это развитие может проходить посредством внимательного анализа своей дея-

тельности, однако лучше всего подобную профессиональную рефлексию развивать в группе типа балинтовской.

Полезно также учить ребенка не только правильно вести себя в различных ситуациях, но и уметь как бы выйти за пределы актуальной жизненной ситуации (что и дает, по существу, возможность овладеть этой ситуацией). Для этого можно проводить с детьми различные игры, в которых они должны воображать, представлять себе, что будет делать их сверстник (с которым обычно идентифицируется ребенок), чем может закончиться тот или иной его поступок: обещал помочь товарищу и не сделал этого — что за этим последует? Можно разыграть этот и подобные сюжеты по типу театральных этюдов. Во всех играх и занятиях необходимо особое внимание уделять тому, чтобы ребенок научился максимально эмоционально, насыщенно представлять будущее, последствия своих поступков для себя и окружающих. Последнее, как оказывается, особенно трудно.

Развитие общения со сверстниками в разных его формах наиболее эффективно происходит в групповых занятиях, однако здесь следует учесть один очень важный момент, характерный именно для воспитанников детского дома, — ту перегрузку общением, которую испытывают эти дети, по существу, постоянно. К подростковому возрасту это начинает проявляться у них в ярко выраженном стремлении побыть одному: «Я часто устаю, — пишет восьмиклассник из детского дома, — от того, что всегда кто-то есть. Хочется быть одному. Можно же когда-то от всех отдохнуть». Потребность в одиночестве в той или иной степени присуща всем подросткам и, более того, является необходимой для развития личности в этом возрасте. Но у воспитанников детского дома эта потребность часто оказывается депривированной, результатом чего может быть негативное отношение к групповым занятиям. Психолог должен не просто понимать причину этого, но и найти способы, как чисто организационно добиться от администрации изменения режима в подростковых классах, так и научив подростка противостоять такого типа информационной перегрузке (через аутогенную тренировку, навыки саморегуляции и т. п.).

Формирование родственных отношений и подготовка к будущей семейной жизни. Очевидно, что критическим фактором, определяющим особенности психического развития детей в детском доме, трудности их обучения и воспитания, выступает отсутствие положительного влияния семьи. Иногда педагоги и воспитатели детских домов, понимая это, пытаются построить свои отношения с воспитанниками по типу семейных, ставя перед собой цель непосредственно заменить детям мать или отца. При этом чрезмерно эксплуатируется эмоциональная сторона общения, что, однако, не приносит ожидаемых результатов, а лишь зачастую эмоционально изматывает, выхолащивает педагога (недаром возникло понятие «эмоционального донорства»). Поэтому следует согласиться с теми медиками и психологами, которые считают, что связи воспитателей и воспитанников закрытых дет-

ских учреждений не должны имитировать семейных (см., например, 12, 33, 17).

В частности, обсуждая проблему воспитания в семейном детском доме, авторы отмечают, что эмоциональные связи здесь не должны быть столь же интимными и жизненно утвердившимися, как при усыновлеиии, поскольку в таком случае «представляется меиьшей опасность, что ребенок, поступающий из учреждеиия и не привыкший к эмоциональиой атмосфере семьи, будет виезапио завален лавиной эмоцнональиых стимулов, что нередко случается при усыновлении детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сживание ребеика с такой большой опекуиской семьей происходит, как правило, более постепеино, оно сопряжено с меиьшими требоваииями и протекает более естественно» (17, с. 297).

Остановимся здесь еще на одном аспекте — иа подготовке воспитанников детского дома к их будущей семейиой жизнн. Практика показывает, что нередко выпускники детских учреждений интернатного типа имеют зиачительиые трудиости в создаиии семьи и сохранеиии ее стабильности, они с трудом входят в родительскую семью мужа нли жены, ие могут построить полноценных взаимоотношений с мужем (женой), сводя все либо к сексуальиым отиошеииям, либо к каким-то требоваииям, оторванным от реальности, быстро исчерпывают первоиачальиую привязанность и не умеют развить содержаиие супружеских отношеиий.

Одной из прнчнн этого являются во миогом неправнльно складывающиеся поло-ролевые представлеиия воспитанников детского дома. Сопоставление описаний мужчии и жеищии, которые дают подростки, воспитывающиеся в семье и вие семьи, показало (см. 36), что у подростков из детского дома повышеиная цеиность семьи и отсутствие опыта жизнн в ией приводят, с одной стороны, к идеализации семьи, образа семьянииа, а с другой — к гипертрофии отрицательной модели семьи. При этом положительный идеальный образ семьи расплывчат, ие наполнеи коикретиыми бытовыми деталямн, а отрицательиый, иапротив, предельно коикретизироваи и эмоциоиально иасыщеи. Столкновение этих двух образов порождает конфликтиую систему требоваиий: положнтельно-абстрактиых и отрицательно-коикретиых («Я бы хотела видеть мужчин спортсменами, красивыми, сильнымн, любящими своих жену и детей, и не хотела бы видеть пьяными, грязиыми, которые, кроме водки, все забыли»). Такая конфликтная система требоваиий может отрицательио влиять иа формирование представлеиий о будущей семейной жизни. Формирование адекватиых, содержательио наполненных эталонов мужествеиности — жеиствеиостн, представлеиий о своей будущей семейной жнзии должно осуществляться иа протяжеиии всего пребывания ребенка в детском доме самыми разными способами, от оргаиизации и точной иинструментовки игры в «дочки-матери» у дошкольников и младших школьников до специального аиализа литературных произведений, кинофильмов, спектаклей и модифицироваиного для де-

тей, растущих вне семьи, учебного курса этики и психологии семейной жизни. Огромное значение для воспитаииикков детского дома имеет возможность иаблюдать за точным поло-ролевым поведеиием взрослых, когда женщина ведет себя имеино как женщина и не берет на себя выполнение мужских функций, и наоборот. Конечно, часто в современных условиях детского дома сделать это бывает очень трудио. Однако психолог должен акцентировать внимание педагогов и воспитателей на этой стороне общения и сам по возможности являть собой пример такого поведения.

Важно отметить, что в иастоящее время в детских домах реализуются не все возможности формирования нормальных родственных отношений у воспитанников. Существенный аспект этой проблемы проанализирован в интересной работе Л. И. Евграфовой (1987). Задачей автора являлось изучеиие особенностей взаимоотношений между родными братьями и сестрами, находящимися в детском доме, а также поиск путей и средств формирования родственных отношений между ними. Данные показали, что среди дошкольников есть дети, которые не только не видели своих старших родственников, но и ие зиают о их существовании (таких 68%). Изучение личных дел воспитаииков детских домов показало, что только 40% детей, имеющих младших братьев и сестер, встречаются с ними начиная с дошкольного детства, остальные 60% узнают, что у них есть младшие братья и сестры, в младшем школьном или подростковом возрасте.

Наблюдения за детьми, у которых не было опыта общения со старшими родственниками, показали, что дети, даже зная о наличии у них братьев и сестер, не имеют к ним родственной привязаиности, и, когда старшие и младшие встречаются, их родствеииые отношения находятся на очень низком уровне (им нечем заняться друг с другом, они не проявляют доброжелательности друг к другу, заботы и заинтересованности). Как выяснилось, в современном детском доме нет ии места, ни времени для встреч братьев и сестер разного возраста из-за жесткой режимной сетки. Но даже при создании такой возможности, при организации частых встреч, отношения сами собой не налаживаются. Требуется разработка специальных средств, помогающих детям-воспитанникам детского дома полноценио общаться со своими братьями и сестрами. В работе Л. И. Евграфовой описаны некоторые из этих средств. В частности, она описывает, как важно подготовить каждого из детей к первой встрече — показать младшему фотографии старшего ребеика, рассказать ему, чем ои занимается, как учится, что любит, а старшему — рассказать, как младший ждет его, как нужна ему забота и помощь.

Наконец, задачей психолога в детском доме должна быть и помощь в оптимизации отношений ребенка с его опекунами, другими родствеиниками, а также с родителями, которые, как известно, даже будучи лишенными родительских прав или иаходясь в заключеиии, больиице, поддерживают определеиные отиошеиия

с ребенком: через переписку, редкие встречи и т. п. Часто такие письма и особенно встречи оказывают на ребенка травмирующее влияние, надолго выбивая его из колеи. Вместе с тем, несмотря ни на что, дети часто испытывают потребность в общении с родителями и другими родственниками.

Литература

1. *Альтхауз Д., Дум Э.* Цвет. Форма. Количество.— М., 1984.
2. *Аникеева Н. П.* Воспитание игрой.— М., 1987.
3. *Бергер Н. А., Логинова Н. А.* К проблеме соотношения некоторых содержательных характеристик интеллекта (по методике Векслера) // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы.— Л., 1974.— Вып. 2.
4. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968.
5. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии.— 1979.— № 2, 4.
6. *Венгер Л. А.* О путях изучения генезиса сенсорных способностей // Генезис сенсорных способностей.— М., 1976.
7. *Венгер Л. А., Венгер А. Л.* Домашняя школа мышления.— М., 1982, 1983, 1984, 1985.
8. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении.— М., 1972.
9. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения.— М., 1986.
10. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера.— М., 1981.
11. *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения.— М., 1987.
12. *Дубровина И. В., Лисина М. И.* Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей.— М., 1982.

12а. *Жутикова Н. В.* Учителю о практике психологической помощи.— М., 1988.

13. *Залысина И. А., Смирнова Е. О.* Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии.— 1985.— № 4.
14. *Захаров А. И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков.— Л., 1982.
15. *Землянухина Т. М., Лисина М. И.* Особенности общения и любознательности у воспитанников детских учреждений в раннем возрасте // Возрастные особенности психического развития детей.— М., 1982.
16. *Коряков Г. А.* Психолого-педагогическая коррекция профессиональных намерений у воспитанников детского дома // Научно-практические проблемы школьной психологической службы.— М., 1987.— Т. II.
17. *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте.— Прага, 1984.
18. *Лисина М. И.* Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания.— М., 1979.
19. *Лисина М. И., Капчеля Г. И.* Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе.— Кишинев, 1987.
20. *Мелибруда Е.* Я — ТЫ — МЫ.— М., 1986.
21. *Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н.* Ступеньки к творчеству.— М., 1987.
22. *Мещерякова С. Ю.* Особенности аффективно-личностных связей с взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка // Возрастные особенности психического развития детей.— М., 1982.
23. *Мухина В. С.* Шестилетний ребенок в школе.— М., 1986.
24. *Неупокоева Н. М.* Особенности общения младших школьников с взрослыми и сверстниками // Психология формирования личности и проблемы воспитания.— М., 1980.

25. *Никитин Б. П.* Развивающие игры.— М., 1981.
26. *Обухова Л. Ф.* Этапы развития детского мышления.— М., 1972.
27. *Обухова Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: За и против.— М., 1981.
28. *Панасюк А. Ю.* Адаптированный вариант методики Д. Векслера.— Л., 1973.
29. *Панасюк А. Ю.* Структурно-уровневый анализ динамики интеллектуального развития умственно отсталых и здоровых детей: Дис. ...канд. психол. наук.— Л., 1976.
30. *Прихожан А. М.* Анализ содержания «образа Я» в старшем подростковом возрасте у учащихся массовой школы и школы-интерната // Возрастные особенности психического развития детей.— М., 1982.
31. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии.— 1982.— № 2.
32. *Родари Д.* Грамматика фантазии.— М., 1978.
33. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской и др.— М., 1980.
34. *Толстых Н. Н.* Отношение к будущему // Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту.— М., 1987.
35. *Цзен Н. В., Пахомов Ю. В.* Психотренинг: Игры и упражнения.— М., 1988.
36. *Юферева Т. И.* Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате // Возрастные особенности психического развития детей.— М., 1982.

СОДЕРЖАНИЕ

Учебное издание

Дубровина Ирина Владимировна,
Акимова Маргарита Константиновна,
Борисова Елена Михайловна и др.

РАБОЧАЯ КНИГА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Зав. редакцией *Н. П. Семыкин*
Редактор *А. И. Луньков*
Мл. редактор *Ю. В. Иконникова*
Художественный редактор *Е. Л. Ссорина*
Художник *А. В. Макаров*
Технический редактор *Т. Е. Молозева*
Корректор *Н. С. Соболева*

ИБ № 12972

Сдано в набор 10.05.90. Подписано к печати 11.11.90. Формат $60 \times 90^1/_{16}$. Бум. типограф. № 2. Гарнит. литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 19+0,25 форз. Усл. кр.-отт. 19,69. Уч.-изд. л. 22,75+0,42 форз. Тираж 150 000 экз. Заказ № 1272. Цена 1 р. 60 к.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Министерства печати и массовой информации РСФСР. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Областная ордена «Знак Почета» типография им. Смирнова Смоленского облуправления издательств, полиграфии и книжной торговли. 214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.

Продолжительность различных видов работы школьного психолога (по материалам эксперимента)

Вид работы	Среднее время (в часах)	Примечания
1. Индивидуальная психологическая диагностика, обработка результатов, оформление заключения и рекомендаций	6,0	Из расчета на одного учащегося
2. Групповая психодиагностика, обработка результатов, оформление психологического заключения	16,5	Из расчета на один класс
3. Индивидуальное консультирование учителей	1,5	Из расчета на одну беседу
4. Групповое консультирование учителей	2,0	То же
5. Индивидуальное консультирование родителей:		
первичный прием	2,5	То же
вторичный прием	1,5	»
последующие приемы	0,7	»
6. Групповое консультирование родителей:		
первичное	2,0	»
последующие	1,0	»
7. Индивидуальное консультирование учащихся		
а) начальной школы:		
первичное	1,5	»
последующие	0,7	Из расчета на одну беседу
б) средней школы:		
первичное	2,0	То же
последующие	0,7	»
в) старшей школы:		
первичное	2,5	»
последующие	1,0	»

Продолжение

Вид работы	Среднее время (в часах)	Примечания
8. Профконсультации а) с учащимися средней школы	3,0	Из расчета на одного учащегося (включая беседы с родителями и педагогами)
б) с учащимися старшей школы	5,0	Без проведения психодиагностической работы
9. Индивидуальная коррекционная работа с учащимися	30,0	Из расчета на одного учащегося
10. Групповая коррекционная работа с учащимися	40,0	Из расчета на группу
11. Деловые игры, тренинг с педагогами: подготовка проведение	 7,0 40,0	Из расчета на одну игру, на один цикл занятий
12. Подготовка к педагогическому консилиуму	5,0	Без диагностической работы
13. Подготовка к выступлению на родительском собрании, педсовете, семинаре для учителей	3,0	Из расчета на одно мероприятие
14. Подготовка к проведению «воспитательных часов» для учащихся	3,0	То же
15. Ежедневное итоговое оформление документации	0,5	»
16. Обобщение результатов работы, написание отчета	5,0	»
17. Консультации в научных центрах, участие в методическом семинаре школьных психологов	8,0	В неделю
18. Работа в библиотеке	5,0	»

1 р. 30 к.

